

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

**PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
JOSÉE GAGNON**

**ESSAI DE CLASSIFICATION DE VARIABLES
D'ENSEIGNEMENT À LA CLASSE**

NOVEMBRE 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance et remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Monsieur Claude Milette, pour l'infinie patience qu'il a démontrée à travers toutes ces années et pour tout l'encouragement qu'il m'a manifesté. J'ai tant de fois délaissé cette recherche, au profit d'occupations jugées plus importantes... Il a toujours parlé de mon sujet de recherche avec volubilité et enthousiasme, et su me convaincre de son utilité, m'insufflant du même coup l'énergie nécessaire pour en poursuivre les activités.

Je désire aussi le remercier pour tout le matériel qu'il a mis à ma disposition, de même que pour la quantité impressionnante de temps qu'il a consacré à clarifier les concepts pour ma compréhension, et à structurer les représentations graphiques dont j'avais besoin pour supporter ma recherche.

Merci aussi à Madame Thérèse Tremblay et à Monsieur Rodolphe Toussaint, pour m'avoir permis d'utiliser sans réserve le Laboratoire de recherche en sciences de l'éducation, de même que tout l'équipement qui s'y trouve.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| REMERCIEMENTS | i |
| TABLE DES MATIÈRES | ii |
| LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX | iv |
| CHAPITRE I <u>Problématique</u> | |
| 1. Situation du problème | 1 |
| 2. Identification du problème | 2 |
| 3. Importance de la recherche | 3 |
| 4. Objectifs de la recherche | 5 |
| 5. Limites de la recherche | 8 |
| 6. Définitions | 10 |
| CHAPITRE II <u>Cadre de référence</u> | |
| 1. Histoire de la recherche sur l'efficacité des enseignants | 13 |
| 2. Recherche processus-produit | 17 |
| 3. Élaboration de modèles | 19 |
| CHAPITRE III <u>Méthodologie</u> | |
| 1. Clarification des variables | 37 |
| 2. Comparaison des catégories de variables | 38 |
| 3. Proposition d'un modèle | 38 |
| CHAPITRE IV <u>Présentation des données: modèles regroupant des variables d'enseignement</u> | |
| 1. Amato <u>et al.</u> (1989) | 40 |
| 2. Atwood et Shavelson (1979) | 44 |
| 3. Barro (1977) | 46 |
| 4. Berliner (1979) | 49 |
| 5. Borich (1977) | 53 |

| | | |
|-----|------------------------------|----|
| 6. | Borko <u>et al.</u> (1979) | 60 |
| 7. | Brophy et Evertson (1976) | 62 |
| 8. | Dunkin et Biddle (1974) | 68 |
| 9. | Dyer (1977) | 80 |
| 10. | Medley, Coker et Soar (1984) | 83 |
| 11. | Soar et Soar (1979) | 89 |
| 12. | Talmage et Eash (1979) | 94 |
| 13. | Tableau récapitulatif | 98 |

CHAPITRE V Discussion: essai de classification

| | | |
|----|------------------------------------|-----|
| 1. | À partir du modèle le plus complet | 100 |
| 2. | Essai de classification | 101 |
| 3. | Proposition d'un modèle | 124 |

CONCLUSION 131

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 134

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

| | |
|---|-----------|
| Figure 1.1 Illustration de variables indépendantes (VI) ayant un effet sur le succès scolaire de l'élève en classe (VD) | 9 |
| Tableau 2.1 Variables les plus fréquentes répertoriées dans des études ayant pour objet l'enseignement au niveau primaire entre 1972 et 1976 (Rosenshine, cité par Borich, 1977, p. 116.) | 20 |
| Figure 2.1 Représentation structurante comme modèle illustrant le domaine des variables qui influencent la performance de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève -- (Figure traduite et adaptée par Claude Milette, d'après McDonald et Elias (1976), dans Cruickshank (1990)) | 23 |
| Figure 2.2 Modèle pour l'étude de l'enseignement -- (Figure traduite et adaptée par Claude Milette, d'après Jack Frymier (1977)) | 26 |
| Figure 2.3 Représentation structurante comme modèle illustrant l'efficacité de l'enseignant -- (Figure traduite et adaptée par Claude Milette, d'après Donald Medley, dans Cruickshank (1990)) | 27 |
| Figure 4.1 Illustration de la relation entre les concepts comportement, variable et compétence (Borich, 1977, p. 6) | 56 |
| Figure 4.2 Modèle illustrant les différents facteurs qui influencent l'évaluation de l'enseignement (Borich, 1977, p. 61) | 58 |
| Figure 4.3 Modèle illustrant quelques facteurs qui influencent la prise de décision chez l'enseignant dans sa préparation de cours (Borko et al., cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 138) | 61 |
| Figure 4.4 Modèle pour illustrer l'enseignement à la classe (Dunkin et Biddle, 1974 -- traduction de J. Gagnon et C. Milette) | 69 |

| | |
|--|------------|
| Figure 4.5 Représentation structurante illustrant une dynamique de l'évaluation de l'enseignant (Medley, Coker et Soar, 1984, p. 16) | 85 |
| Figure 4.6 Représentation structurante illustrant un paradigme de l'environnement d'apprentissage (Soar et Soar, cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 100) | 91 |
| Figure 4.7 Modèle illustrant les déterminants de l'environnement lié à la classe (Talmage et Eash, cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 166) | 97 |
| Tableau 4.1 Ensemble des auteurs retenus et des catégories de variables qui couvrent l'enseignement à la classe | 99 |
| Figure 5.1 Modèle illustrant les variables d'enseignement à la classe | 125 |

CHAPITRE I

Problématique

Ce premier chapitre servira d'introduction à la présentation de l'ensemble de notre recherche. Le lecteur¹ y trouvera d'abord le contexte dans lequel se situe le problème, puis l'énonciation dudit problème. L'importance de cette recherche, la clarification de son objectif, ainsi que ses limites seront aussi abordées dans la présente partie. Le lecteur y trouvera en outre des définitions favorables à la compréhension de cet ouvrage.

1. Situation du problème

Les facteurs qui exercent une influence sur l'apprentissage de l'élève sont nombreux et variés: ils peuvent être liés à des composantes telles l'enseignant, les aptitudes de l'élève ou sa provenance, le matériel scolaire, l'environnement scolaire ou social, etc. Ces facteurs sont la plupart du temps observables, évaluable et certains d'entre eux peuvent être manipulés. On les appelle des variables.

Le présent rapport fait suite à une investigation qui nous a permis de nous intéresser particulièrement aux variables qui peuvent influencer, de façon plus ou moins favorable, le succès scolaire de l'élève lorsqu'il fait partie d'un groupe tel la classe. Les interventions que nous avons régulièrement à faire auprès d'une

1. Le générique masculin est ici employé sans discrimination de sexes, simplement dans le but d'alléger le texte.

clientèle scolaire des niveaux primaire et secondaire et le fait que plusieurs chercheurs aient tenté d'expliquer le succès scolaire sont de nature à justifier l'intérêt que nous manifestons à l'égard de celui-ci chez l'élève. Il nous paraît important d'identifier les variables que l'enseignant pourrait manipuler en vue d'améliorer son enseignement et, par le fait même, les chances de succès de ses élèves: le nombre de chercheurs en éducation qui y travaillent et les types de recherches qu'ils produisent démontrent que la clarification des variables est prioritaire pour l'évolution des programmes de formation des maîtres. La problématique d'une ou plusieurs variable(s) favorable(s) au succès scolaire de l'élève est un sujet auquel certains chercheurs en éducation ont d'ailleurs consacré beaucoup de temps et d'efforts au cours de leur vie professionnelle (Mitzel, Cruickshank et autres).

2. Identification du problème

À la lumière des investigations faites à l'intérieur du présent projet, le nombre de travaux de langue française portant sur la production de modèles, catégorisant un ensemble de variables rattachées à l'enseignement à la classe, nous a paru nettement moins élevé que le nombre de travaux américains: en outre, certains Européens (Postic, Lafontaine et Crahay, De Landsheere, etc.) ont nettement exploité les travaux d'Américains. Quelques Québécois (Milette, Morin et Saint-Onge) ont aussi entrepris leur recherche en s'appuyant sur des données suggérées par des auteurs-chercheurs tels Medley, Dunkin et Biddle, lesquels présentent un travail reconnu par ceux qui s'intéressent au domaine des variables d'enseignement.

Parmi les chercheurs qui se sont consacrés à l'étude des composantes de l'enseignement, il est apparu que ce sont souvent des Américains qui ont produit des modèles ou profils de l'enseignement suggérant une catégorisation de variables. Ces catégorisations nous semblaient incomplètes, parce que partielles, compte tenu de la diversité des variables traitées par l'ensemble des études que nous avons considérées pour notre recherche, nous avons jugé qu'un essai de classification répondait à un double besoin: faire avancer la recherche en éducation d'abord, puis enrichir les travaux de langue française dans le domaine des variables.

Le présent rapport est ainsi le résultat d'une recension et d'une analyse de la documentation traitant de modèles regroupant les variables d'enseignement à la classe. Au cours de cette recherche, nous avons tenté de définir et de comparer les variables identifiées par divers chercheurs en éducation, dont le point commun était le suivant: l'étude de l'enseignement dans le but de contribuer au succès scolaire des élèves.

3. Importance de la recherche

L'activité professionnelle d'enseigner est tout naturellement associée à l'apprentissage: l'enseignement n'a véritablement de sens que par les apprentissages qu'il suscite. Selon Bernard Morin et Michel Saint-Onge², cette étroite relation entre les deux processus - enseigner et apprendre - a amené les psychopédago-

2. Bernard Morin est conseiller en recherche et expérimentation au Collège de Saint-Jérôme et Michel Saint-Onge, adjoint au directeur des services pédagogiques au Collège Montmorency.

gues à procéder à l'envers dans leurs diverses études et expérimentations pédagogiques, et à porter une attention particulière à définir d'abord l'apprentissage. Les chercheurs se posent habituellement les questions soit du point de vue de l'élève (par exemple: Qu'est-ce qui touche les difficultés à réaliser tel apprentissage?), soit du point de vue de l'enseignant (en tentant cette fois de promouvoir ce même apprentissage par des activités stimulantes, des moyens adéquats, des formes d'évaluation utiles, etc.). Morin et Saint-Onge sont d'avis que "les théories actuelles ne peuvent fournir un cadre conceptuel approprié ni un modèle adéquat pour l'enseignement" (1987, p. 38) et que pour tirer profit des nombreuses contributions de la psychopédagogie, les chercheurs devraient maintenant faire porter leurs efforts sur l'identification des tâches et des activités spécifiques à l'enseignement.

Par le présent rapport, nous n'avons pas la prétention de vouloir répondre sans équivoque à la question "Qu'est-ce que l'enseignement?" Toutefois, il s'agit d'une question fondamentale, et nous postulons que l'enseignement à la classe est là pour y rester et qu'il faut s'intéresser au processus pour l'expliquer davantage. Nous sommes donc intéressée à clarifier l'enseignement et l'apprentissage en relation avec la classe conventionnelle, et nous présentons une démarche qui nous a permis d'identifier les variables jugées les plus efficaces afin d'en arriver à un essai de classification de ces dernières. Cet essai pourra mettre en relief les variables du processus d'enseignement qui interviennent principalement dans le type de classe qu'un système scolaire veut privilégier. Ce sont justement ces variables qui sont à la base des choix d'objectifs, de méthodes et de contenus liés aux activités d'apprentissage que l'enseignant doit présenter à sa classe.

La scolarisation se révèle un moyen efficace de favoriser l'apprentissage, en ce sens qu'elle accélère l'acquisition de connaissances de base et qu'elle prépare l'élève à sa vie future. Les variables qui sont mises en place à l'intérieur de situations d'enseignement, et qui contribuent à la scolarisation, sont nombreuses et diversifiées: elles sont liées aux divers types de connaissances, aux habiletés intellectuelles et motrices, aux attitudes et aux stratégies cognitives; elles sont liées au succès scolaire et plusieurs d'entre elles peuvent être manipulées par l'enseignant. Ces variables méritent qu'on s'y attarde.

Les étudiants(es) qui se préparent à une carrière en éducation reçoivent une formation issue des résultats de la recherche en ce domaine. Une part importante de la formation devrait être axée sur l'identification des variables d'enseignement et sur les relations qu'il existe entre elles, parce qu'elles constituent ce que Dunkin et Biddle (1974, p. 412) ont appelé "le coeur d'une théorie de l'enseignement"³. Le présent rapport devrait être utile tant aux étudiants de premier cycle qui se préparent à l'enseignement, qu'aux étudiants de deuxième ou troisième cycle qui désirent s'orienter vers un domaine de recherche lié à la classe.

4. Objectifs de la recherche

La recherche qui a donné lieu à ce document avait pour premier objectif d'identifier et clarifier différentes variables d'enseignement qui ont été l'objet de recherches en éducation parce qu'elles semblent avoir un ou des effet(s) sur le succès scolaire de l'élève. Nous avons recueilli la majorité de ces variables parmi

3. Le passage original est: "The process variables and their relationships are the heartland of what can be a theory of teaching."

les résultats de travaux qui ont été produits au cours de la période couvrant environ les quinze dernières années.

Nous nous permettons toutefois de mentionner ici que les travaux de Michael J. Dunkin et Bruce J. Biddle, bien que menés en 1974, ont été retenus parce que fort utiles pour nous permettre de cerner notre problématique. Même en 1993, leur volume The study of teaching demeure un document apprécié pour l'amorce d'une exploration des variables d'enseignement. D'une part, cette recherche considère l'enseignement sous de nombreux aspects (formation du maître, méthodes d'enseignement, attitude de l'élève, etc.) et touche certains points qui ont souvent été négligés par des chercheurs en éducation (les variables de contexte, entre autres). D'autre part, ces auteurs présentent un modèle de catégorisation de variables d'enseignement (inspiré de Mitzel, 1960), lequel est toujours considéré comme solide et complet.

L'ensemble de l'oeuvre de Dunkin et Biddle a servi de support à de nombreux autres chercheurs et des grands noms du domaine de l'éducation se sont souvent permis de les citer dans leurs travaux (De Landsheere (1982), Crahay et Lafontaine (1986), Cruickshank (1991), etc.). Plus près de nous, Morin et Saint-Onge, cités précédemment, ont aussi misé sur Dunkin et Biddle: au cours d'une activité avec des maîtres en perfectionnement, ils ont fait surgir la nécessité de se référer à un modèle pour faire l'étude de l'enseignement, parce que les théories en cours sur l'apprentissage ne pouvaient "fournir un cadre conceptuel approprié ni un modèle adéquat pour l'enseignement" (p. 38). Convaincus que le perfectionnement pédagogique avait besoin d'assises plus solides et qu'il devait pouvoir

assurer une meilleure maîtrise sur le processus qui favorise la réalisation des apprentissages, ils soutenaient que "la recherche sur l'apprentissage susceptible de fonder l'intervention pédagogique" (p. 39) comportait comme principale lacune la méconnaissance de ce sur quoi elle s'interrogeait. De fait, la difficulté des participants au séminaire à produire une définition du processus d'enseignement a amené ces derniers à découvrir et à reconnaître la nécessité d'aborder l'étude de l'enseignement à l'aide d'un modèle. Leur choix s'est porté sur celui de Dunkin et Biddle:

"L'avantage de ce modèle, c'est de bien mettre en évidence les variables du processus d'enseignement qu'ils [Dunkin et Biddle] situent d'abord au niveau de la classe et qui sont les variables qui caractérisent l'enseignement, les tâches et les activités, c'est-à-dire les variables sur lesquelles l'enseignant doit d'abord faire porter son action" (p. 44).

Lors de notre recherche, nous avons constaté que certains chercheurs avaient limité leurs travaux à l'étude d'une seule catégorie de variables d'enseignement, alors que d'autres avaient entrepris une étude plus vaste et étaient parfois allés jusqu'à proposer une classification des facteurs qu'ils avaient étudiés. Notre deuxième objectif a donc été de comparer les catégorisations de variables relevées à travers les travaux de différents auteurs. Cette étape nous a permis de réfléchir sur la définition des variables, afin d'entrevoir une classification liée à l'enseignement à la classe, laquelle pourrait servir, par exemple, à créer un système unifié au sein d'une institution scolaire, dans le but de supporter la coordination des interventions en classe. La présentation de cet "essai de classification", comme nous avons choisi de le nommer, constitue notre troisième et ultime objectif.

Notre intention générale, à la rédaction du présent rapport, était de suggérer un meilleur usage des résultats de recherches pour la formation des maîtres et de la recherche-action en milieu scolaire, plus particulièrement en classe.

5. Limites de la recherche

Notre projet est une recherche de type exploratoire dont le but est de rendre plus familier le domaine de la recherche processus-produit, laquelle recherche traite de l'enseignement à la classe. Nous souhaiterions en arriver à produire une classification de variables qui pourrait, selon l'expression de Seltiz pour la recherche exploratoire, servir "d'inventaire des problèmes considérés urgents par ceux qui travaillent dans [le] domaine particulier" du succès scolaire (1977, p. 91).

La figure 1.1 (page suivante) présente un cadre pouvant regrouper bon nombre des variables d'enseignement et permet de mieux situer les limites de notre projet, lequel inclut des variables indépendantes liées à l'enseignant ainsi que des variables liées au contexte: nous respectons ainsi l'approche de Mitzel (1960), qui a été l'instigateur de recherches sur l'enseignement avec ces mêmes catégories. Précisons que notre projet est orienté sur ce qui se passe en classe lorsqu'un enseignant est considéré compétent et que le groupe est homogène, comme dans le cas d'une classe d'un programme régulier: d'où notre intérêt particulier pour les variables liées au processus et au produit.

La présente recherche ne comporte pas d'hypothèses à vérifier. Elle a toutefois nécessité une cueillette et une analyse d'informations obtenues à partir de nombreux projets, tous considérés comme importants dans le domaine de la

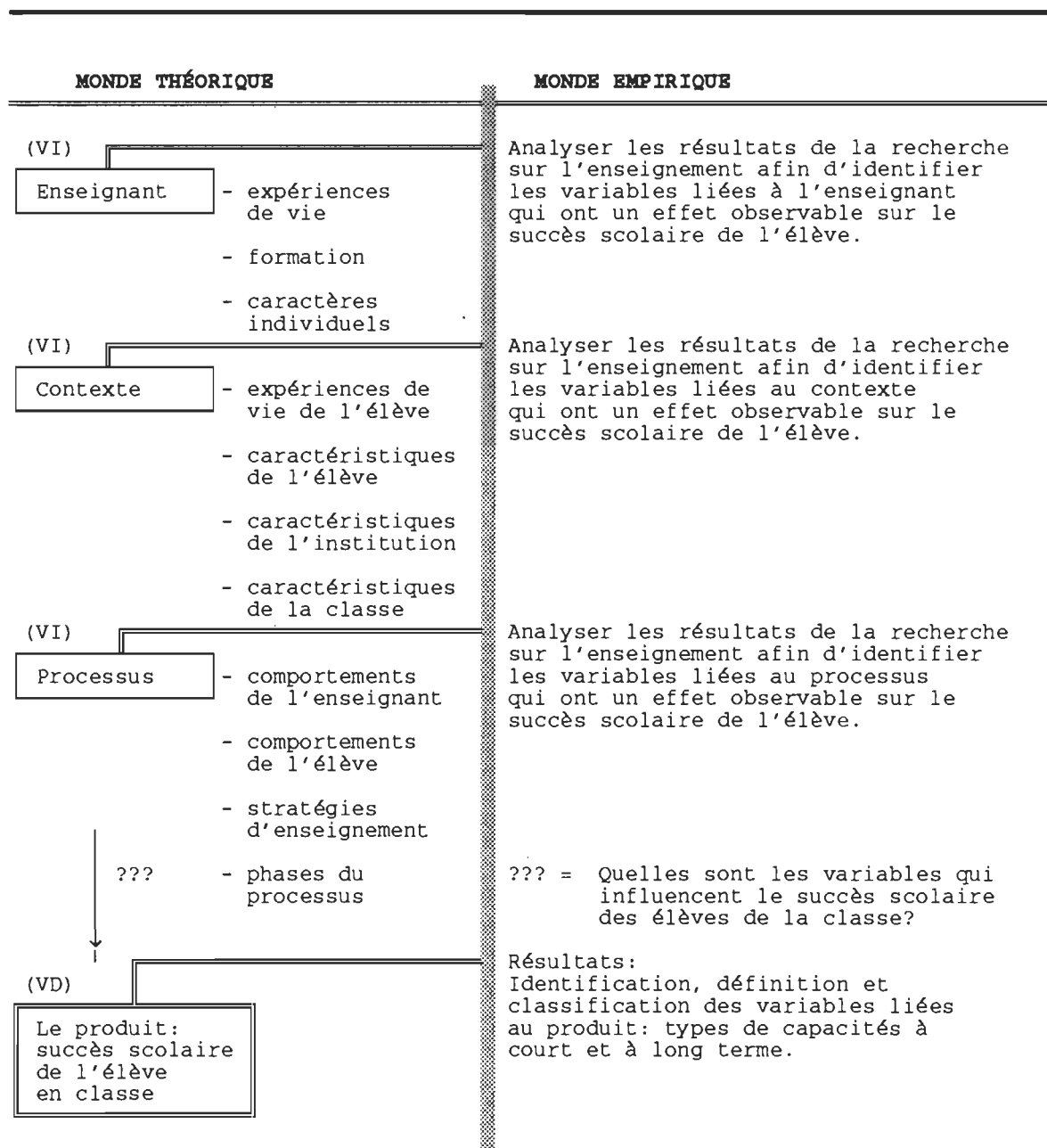


Figure 1.1 Illustration de variables indépendantes (VI) ayant un effet sur le succès scolaire de l'élève en classe (VD)

recherche processus-produit. Les résultats sont de nature à aider l'enseignant ainsi que le chercheur qui oeuvrent sur des projets concernés par le succès scolaire des élèves.

En résumé, nous voulons savoir:

- . Quelles sont les variables d'enseignement qui influencent le succès scolaire de l'élève lorsqu'il fait partie d'un groupe appelé classe?
- . Quelles variables d'enseignement permettent de présenter une classification qui peut servir à expliquer ce que l'enseignant doit manipuler pour améliorer le succès scolaire de l'élève?

Nous avons été particulièrement attentifs aux résultats des recherches lorsque le domaine processus-produit était clairement identifiable, et notre espoir est de présenter une classification exploitable par l'enseignant.

6. Définitions

Certains concepts utilisés pour la présente investigation seront ici clarifiés afin d'éviter toute confusion.

Nous aimerions d'abord préciser le champ cerné par notre étude des variables d'enseignement. Ainsi, nous considérerons tout facteur qui peut influencer, de façon directe comme indirecte, les résultats de l'enseignement. Ce vaste ensemble comprendra, nous le verrons, des variables liées aux caractéristiques de l'enseignant (par exemple: formation, expérience); des variables liées au contexte (par exemple: caractéristiques de l'élève, environnement scolaire); des variables

liées au processus (par exemple: stratégies choisies par l'enseignant, comportement de l'élève). Ce dernier type de variables prendra beaucoup d'importance pour la présente investigation, puisqu'il réunit un grand nombre de facteurs qui, une fois manipulés, exercent une influence certaine sur le succès de l'élève. Bien sûr, nous nous intéresserons aussi aux variables qui représentent le produit de l'enseignement: elles concernent le développement immédiat de l'élève et les effets à long terme chez l'élève devenu adulte.

L'enseignement à la classe est un champ d'études que les chercheurs en éducation ont privilégié à partir de différents types de questions dans le but de connaître les relations entre deux ou plusieurs variables. À maintes reprises, des investigations ont été menées afin de démontrer l'effet d'une ou plusieurs variable(s) indépendante(s) sur le succès scolaire des élèves de la classe. Ces variables indépendantes, qui peuvent être manipulées en vue d'exercer une influence positive sur les résultats de l'élève, sont le plus souvent des variables dites de processus. Leur manipulation s'exerce dans le contexte de la classe, et leur effet sur le succès scolaire (variable liée au produit) est mesurable.

En résumé, le concept processus-produit sert à identifier un type de recherche spécialement axé sur les interventions de l'enseignant (le processus) qui sont les plus susceptibles de contribuer au succès scolaire de celui-qui-apprend (le produit), et c'est le domaine de recherche qui retiendra tout particulièrement notre attention.

Une autre définition que nous aimerions fournir ici concerne notre utilisation du mot modèle. Nous employons ce terme pour désigner la représentation simplifiée et fonctionnelle imaginée par un chercheur pour illustrer les variables considérées par son étude et, s'il y a lieu, les relations qui existent entre elles. Ainsi, le modèle permet de mettre en lumière les caractéristiques de certains phénomènes complexes. Le plus souvent, un tel modèle est supporté par une représentation graphique du type schéma, ce qui, en éducation, aide le lecteur d'une étude ou d'autres chercheurs à comprendre la vision de l'enseignement ou de l'apprentissage de celui qui l'a conçu. L'élaboration d'un modèle a souvent été la première étape de toute grande théorie visant à expliquer un phénomène nouveau. Dans la présente recherche, le fait de disposer d'une représentation visuelle comme le modèle nous paraît judicieux pour décrire les variables mises en place lors d'une situation d'enseignement, et pour mieux comprendre leur rôle.

Enfin, il nous paraît pertinent de faire connaître au lecteur quelle est notre perception de l'enseignement à la classe. En fait, toute activité mise en branle au sein d'une institution scolaire, par un enseignant qui vise à faire acquérir des connaissances au groupe d'élèves dont il est responsable des apprentissages, s'insère dans un processus appelé "enseignement à la classe", peu importe le niveau visé par ces activités (primaire, secondaire ou autres).

Le contenu du présent document a pour objet de faire connaître au lecteur, outre notre cadre de référence et la méthodologie que nous avons adoptée, les résultats de recherche des principaux auteurs ayant abordé le domaine des variables, de même que notre conception de la classe à travers notre propre modèle.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Le premier chapitre avait pour but de cerner la problématique liée à notre recherche. Il nous a permis de discuter de la portée de nos travaux et d'en exprimer les objectifs.

Dans le présent chapitre, nous ferons la recension des écrits qui sont en rapport avec le sujet étudié ici et dont la plupart ont supporté nos travaux. Le lecteur sera ensuite prêt à être familiarisé avec ce qui constitue l'essentiel de la théorie qui supporte notre étude. Étant donné que la présentation des données (chapitre IV) et la discussion (chapitre V) prennent la forme d'un inventaire détaillé et comparé de travaux qui ont exploité une classification de variables d'enseignement, il serait utile de spécifier que, pour une partie des recherches recensées ici, il peut arriver que le présent cadre de référence ne fournisse que des explications sommaires, certains travaux étant repris au chapitre IV.

1. Histoire de la recherche sur l'efficacité des enseignants

L'efficacité des enseignants est un domaine de recherche qui a été traité par de nombreux chercheurs. Les débuts se situent vers 1896 et plusieurs types de recherches ont été effectuées pour améliorer la formation des élèves; cependant les chercheurs déploraient encore récemment le manque de consensus pour définir un bon enseignant.

Vers les années soixante, la recherche a été orientée vers l'appréciation des performances de l'enseignant en définissant des catégories de variables. Plusieurs chercheurs ont amorcé des travaux afin de mesurer l'effet de variables manipulables en classe. Ces dernières ont été classifiées comme des variables du type "processus" et l'effet mesurable, comme des variables du type "produit".

Les sections qui suivent présentent un bref historique sur la recherche liée à l'efficacité des enseignements, et sur la recherche dite "processus-produit", qui nous permet d'identifier des auteurs influents ainsi que les variables et groupes de variables reliées à l'efficacité.

Dans les différents index et encyclopédies, le mot "variable" renvoie généralement à une définition du terme: il n'est pas considéré comme un concept groupant sous sa rubrique un ensemble de théories liées entre elles par la nature de leur domaine de recherche, comme c'est le cas, par exemple, pour le terme évaluation ou le syntagme enseignement professionnel. Pour aboutir de façon efficace aux auteurs qui ont traité le domaine des variables en éducation, un chercheur aura principalement recours à la rubrique efficacité chez l'enseignant (teacher effectiveness). Il pourra alors constater que 1) l'efficacité du geste pédagogique est, depuis longtemps, une préoccupation majeure chez nombre de chercheurs en éducation et que 2) à force d'étudier les comportements, les attitudes, les aptitudes, etc. des enseignants (préalablement jugés "bons" ou "mauvais" par des intervenants tels les élèves selon différents types de questionnaires et grilles développés par les chercheurs), on en est venu à cerner des traits ou caractéristiques attribuables à l'enseignant. On a aussi compris que des facteurs observa-

bles et évaluables, liés au contexte scolaire ou à l'apprenant, pouvaient influencer l'apprentissage de ce dernier, donc "agir sur" l'efficacité de l'enseignant. On voit ainsi que c'est en étudiant ce dernier aspect, c'est-à-dire l'efficacité de l'enseignant, que des chercheurs en sont venus à cerner ce qu'ils ont, à priori, appelé les variables en éducation. Aussi, celui qui désire traiter spécifiquement ce domaine des variables doit-il emprunter le même chemin pour arriver jusqu'à elles.

Il y a près d'un siècle que des chercheurs s'intéressent de façon active à l'efficacité chez l'enseignant. De fait, la première étude connue sur le sujet a été faite en 1896, par l'Américain Kratz. La façon dont celui-ci a mené son étude a été déterminante, puisque pendant les sept ou huit décennies qui ont suivi, la majorité des études traitant l'efficacité chez l'enseignant se sont déroulées de la même façon: un vaste échantillon d'élèves de niveau élémentaire, par exemple, s'appliquaient à déterminer le meilleur professeur qu'ils aient eu et à faire ressortir les caractéristiques le distinguant des autres enseignants. Invariablement, ces démarches résultaient en des listes groupant les qualités qu'on associait à l'efficacité chez l'enseignant.

Les auteurs des premières recherches de cette époque ne prenaient pas soin de vérifier si la présence des caractéristiques dites idéales chez un enseignant favorisait effectivement l'apprentissage des élèves. Pourtant, leurs répondants se basaient de façon subjective sur leur conception personnelle du "bon enseignant" lorsqu'ils déterminaient lequel, parmi leurs professeurs, avait été le meilleur. Précisons qu'en 1976, les Américains Brophy et Evertson déploraient le fait qu'il n'y avait toujours pas de consensus sur les critères liés à un bon enseignement

et ce, en dépit des milliers d'études compilées dans des livres ou des articles de revues spécialisées. "Chacun a son opinion, affirmaient-ils, et la plupart croient savoir ce que c'est que bien enseigner¹" (p. 3).

En 1915, la National Society for the Study of Education présenta dans une de ses publications une "échelle d'appréciation de l'enseignant" (Teacher Rating Scale) mise au point par Boyce. Cette échelle de mesure comprenait une liste de caractéristiques associées à l'enseignant idéal et impliquait le recours à un observateur, lequel, grâce à un système de numérotation, tentait de déterminer à quel degré un enseignant donné possédait lesdites caractéristiques. L'idée d'une échelle d'appréciation de l'enseignant connut un tel succès qu'une quinzaine d'années plus tard, le chercheur Barr dénombra plus de 200 échelles différentes, utilisées dans diverses institutions à caractère éducationnel.

Il a été rapporté plus tard par Medley, Coker et Soar (1984) que vers le milieu du présent siècle, la plupart des recherches se préoccupant de mesurer l'efficacité de l'enseignant (on en dénombrait alors plus de mille) répertoriaient des informations basées sur les qualités personnelles de ce dernier. Ainsi, une apparence soignée, la chaleur, la cordialité et la ponctualité figuraient au nombre des attitudes à évaluer pour déterminer le degré d'efficacité d'un maître.

1. Traduction de l'auteure. La citation originale est: "Everyone has opinions about what good teaching is, and most people tend to think that they know what good teaching is."

2. Recherche processus-produit

C'est à l'Américain Mitzel (1960) que la recherche sur l'efficacité de l'enseignant doit son premier grand changement: un type de recherche appelé processus-produit, qui se différenciait des recherches précédentes parce qu'elle permettait désormais d'apprécier les performances de l'enseignant (processus) et de mesurer son efficacité (en évaluant le produit, c'est-à-dire les acquis de l'élève) de façon plus objective grâce à de nouveaux instruments de mesure. De plus, pour la première fois, on y définissait des variables. Mitzel établit ainsi quatre catégories de variables pouvant être reliées à l'efficacité chez l'enseignant:

Presage variables (variables liées aux caractéristiques de l'enseignant), lesquelles servaient à prédire les comportements de l'enseignant après sa formation;

Environmental variables, qui sont devenues plus tard **context variables** (variables liées au contexte), lesquelles incluaient une variété de facteurs "situationnels" (liés à l'élève, sa formation et sa communauté) et qui ne pouvaient pas être manipulés par l'enseignant en classe, mais qui influençaient le succès scolaire;

Process variables (variables liées au processus), lesquelles correspondaient aux comportements démontrés en classe lorsque les enseignants et les élèves entraient en interaction. De telles interactions, dans une classe sous la responsabilité de l'enseignant, devaient amener des changements de com-

portements chez celui-qui-apprend.

Product variables (variables liées au produit), lesquelles étaient représentées par des changements obtenus dans les comportements des élèves, ce qui démontrait l'efficacité de l'enseignement à la classe.

En 1974, Dunkin et Biddle, ont publié un livre fort apprécié sur l'enseignement à la classe. Ils y ont repris les variables définies par Mitzel, mais les ont insérées dans un modèle, lequel est par la suite devenu une représentation structurante très exploitée pour le développement des projets de recherche liés à l'enseignement à la classe. Ce modèle sera clarifié à la prochaine section du présent chapitre, et encore mieux explicité au chapitre IV.

La popularité de la recherche de type processus-produit engendra un nombre important d'études du même modèle: Rosenshine (1976), Medley (1977), Gage (1978), Brophy (1979) et Good (1979) comptent parmi les auteurs les plus connus dont les travaux ont été directement inspirés de la recherche de type processus-produit. Rosenshine et Furst (cités par Borich, 1977) ont identifié une série de onze variables se rapportant aux types d'interventions et de comportements de l'enseignant, et qui ont été considérées comme ayant un effet sur le succès scolaire de l'apprenant. Cinq de ces variables ont été fortement supportées par des études corrélationnelles: ce sont la clarté, la variété, l'enthousiasme, l'accomplissement de la tâche (task-oriented or business like behavior) et l'occasion, pour l'apprenant, d'apprendre avec du matériel critérié. Les six autres variables sont considérées comme de moindre importance. Il s'agit de: l'utilisation des idées des

élèves et la non-directivité générale, la critique, l'utilisation de commentaires constructifs, le type de questions posées, l'approbation et le niveau de difficulté de l'enseignement.

Dans un de ses écrits (Review of Teaching Variables and Student Achievement), Barak Rosenshine mentionne qu'entre 1972 et 1976, il a participé à six études d'importance et les principales variables qui y ont été traitées peuvent se grouper sous huit rubriques. Ces variables figurent dans un tableau (Tableau 2.1, page suivante), où sont également inscrits le nom des personnes qui ont mené les six recherches dont il est question. Les huit types de variables répertoriées sont les suivantes: le temps, les questions, l'inattention chez l'apprenant, le travail en groupe, la rétroaction de l'adulte, les commentaires de l'apprenant, les commentaires de l'enseignant, les demandes de gestion et de contrôle.

3. Élaboration de modèles

Certains auteurs, tels Dunkin et Biddle (1974), ont repris le modèle proposé par Mitzel et l'ont élaboré. Adoptant les quatre grandes catégories de départ, soit les variables liées aux caractéristiques de l'enseignant, les variables de contexte, celles liées au processus et celles liées au produit, Dunkin et Biddle ont précisé chacune par des sous-catégories dont le nombre total atteint treize.

Ainsi, les expériences de vie de l'enseignant, sa formation et ses caractères individuels précisent-ils les variables liées à l'enseignant. Les expériences de vie de l'apprenant, ses caractères individuels et les différents contextes, pour leur part,

Tableau 2.1

Variables les plus fréquentes répertoriées dans des études ayant pour objet l'enseignement au niveau primaire entre 1972 et 1976 (Tableau non retouché. Source: Rosenshine, cité par Borich, 1977, p. 116)

Table 1. Summary of results on common variables in recent studies on primary grade low SES in reading and math.

| <i>Variable</i> | <i>Stallings Kaskowitz</i> | <i>Soar</i> | <i>Brophy Evertson</i> | <i>Others</i> |
|--|--------------------------------|-------------|----------------------------|---------------|
| Direct time on academic activities | + | | | + |
| Time on noncurricular activities | - | - | - | |
| Allotted time for school or instruction | | | 0 | + |
| Content covered | | | | + |
| Direct, narrow questions | + | + | + | + |
| Higher order, open questions | - | - | - | 0 |
| Student attention to task | + | 0,+ | 0 | 0,+ |
| Student inattention, misbehavior | | - | - | - |
| Student in large group | + | + | | |
| Students in independent study without teacher | - | - | | |
| Students in supervised independent study | | + | | |
| Praise, and adult positive feedback | + | + | 0,+ | 0 |
| Criticism, and adult negative feedback | + | - | 0,- | - |
| Accepting student comments | + | | + | |
| Student comments—relevant | 0 | 0 | + | |
| Student comments—irrelevant | - | 0 | 0 | |
| Student questions—relevant | - | 0 | 0 | |
| Student questions—irrelevant | - | 0 | - | |
| Teacher initiation | | -,+ | -,0 | |
| Teacher management requests, requests for order | | 0 | - | |

+ = positive and significant correlations
 0 = nonsignificant and mixed correlations
 - = negative and significant correlations

forment des sous-catégories de variables liées au contexte. Les variables de processus comprennent les comportements de l'enseignant en classe, ceux de l'apprenant et tout changement observable dans le comportement de l'élève. Enfin, les variables liées au produit de l'enseignement comprennent tant l'apprentissage immédiat que les effets à long terme chez l'élève. Ce modèle, rappelons-le, fait l'objet d'une attention spéciale au chapitre IV du présent document.

Peterson (1979) a, quant à elle, travaillé sur l'enseignement direct et les variables d'enseignement qui s'y rattachent. Elle s'est surtout arrêtée aux résultats scolaires, tant cognitifs qu'affectifs. Les variables qu'elle insère sous chacune de ces deux catégories ne sont pas sans rappeler une partie du modèle de Dunkin et Biddle. Les résultats cognitifs incluent la créativité et les succès combinés en lecture, en mathématique et en résolution de problèmes. Autrement dit, il s'agit du résultat de l'enseignement, lequel est un ensemble de variables liées au "développement immédiat" de l'élève. Les résultats affectifs comprennent la perception de soi, l'attitude envers l'école, l'attitude envers l'enseignant, la curiosité, le contrôle de soi, l'anxiété et l'indépendance. Cette fois, deux sous-catégories du modèle de Dunkin et Biddle sont touchées: ce sont celles regroupant des variables concernant l'élève. On y reconnaît la variable appelée "caractéristiques de l'apprenant" (variable contextuelle) et la variable "comportement de l'apprenant en classe" (variable de processus).

Les travaux de certains autres chercheurs ont permis la production de modèles redéfinis et une appellation modifiée des différentes catégories de variables. Ce fut le cas notamment pour Doyle (1977), Fisher et Berliner (1979), Centra et Potter (1980), ainsi que Shulman (1986).

McDonald et Elias (1976), quant à eux, ont proposé un modèle qu'ils ont qualifié de structural, c'est-à-dire qu'il représente une théorie causale de relations parmi les variables liées à la performance d'enseignement et celles liées à l'apprentissage de l'élève (Figure 2.1, page suivante). La présence de flèches bi-directionnelles illustre le rôle des variables et leur influence les unes sur les autres. De fait, chaque flèche du diagramme indique qu'une relation causale, entre le domaine d'où part la flèche et celui où elle arrive, a été prévue. Chaque rectangle représente un domaine particulier de variables. Si une des variables d'un domaine quelconque augmente ou diminue en fréquence, des changements correspondants vont se produire dans un autre domaine de variables.

Une analyse selon ce modèle permet de répondre à des questions du type: "Comment les aptitudes cognitives et perceptuelles de l'enseignant affectent-elles sa performance? ou Comment la connaissance d'une méthodologie d'enseignement affecte-t-elle les performances d'enseignement? Le modèle a en outre permis de trouver plusieurs relations intéressantes entre les caractéristiques de l'environnement pédagogique et les variables liées à l'enseignant: par exemple, les

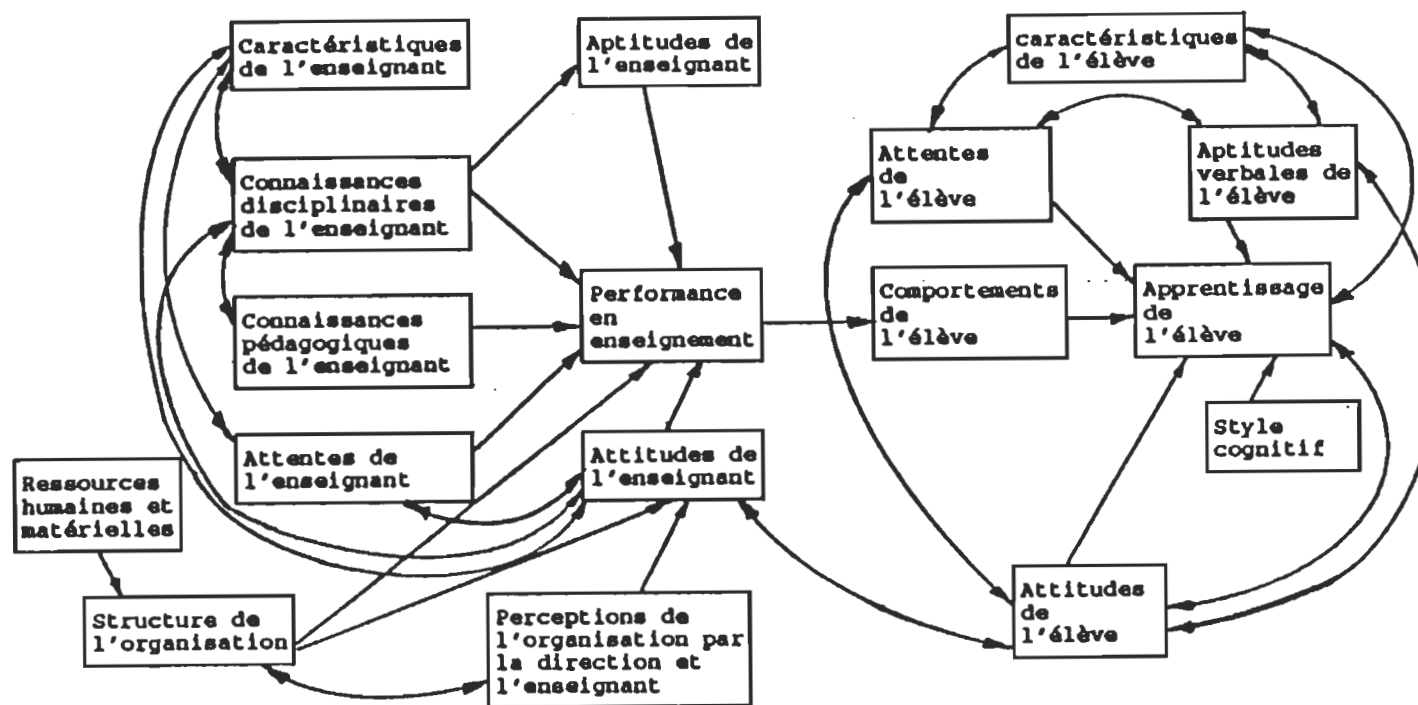


Figure 2.1 Représentation structurante comme modèle illustrant le domaine des variables qui influencent la performance de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève – (Figure traduite et adaptée par Claude Milette, d'après McDonald et Elias (1976), dans Cruickshank (1990))

enseignants avec des attitudes positives et de hautes aspirations en éducation perçoivent généralement leurs élèves comme des êtres autonomes et ont une façon plus positive de considérer ces derniers.

Précisons enfin que dans la version originale de la figure, les termes "teacher's formative experiences" et "teacher's training", habituellement adoptés par l'ensemble des chercheurs, ont été remplacés par "teacher's characteristics" et "teacher's knowledge of subject" ou encore "teacher's knowledge of teaching". On trouve, dans ce modèle, de nouvelles variables telles que la structure organisationnelle et la perception de l'organisation chez la direction et les enseignants.

Cette représentation structurante présente ainsi plusieurs variables touchant l'élève et l'enseignant, lesquelles peuvent être liées au processus et au produit des enseignements. Par exemple, l'attitude de l'enseignant et ses performances ont un effet sur le comportement de l'élève et, en conséquence, son apprentissage.

Frymier (1977) a imaginé un modèle pour l'étude de l'enseignement (Figure 2.2, page 26), où les variables liées aux caractéristiques de l'élève et celles liées au matériel didactique peuvent être manipulées pour favoriser un changement souhaité dans le comportement de celui-qui-apprend. En résumé, Frymier suggère d'attribuer des valeurs à chaque étudiant d'un groupe, afin de mieux comprendre les difficultés caractéristiques à chacun. Il propose également à l'enseignant de

prévoir du matériel didactique approprié à celui-qui-apprend.

Le modèle de Frymier est supporté de grilles, ou listes de variables, qui permettent de classer élèves et matériel didactique en termes de caractéristiques humaines. L'ensemble du système, qui résulte de la recherche-action dirigée par Frymier, est fréquemment identifié par le sigle A.C.C.S (Annehurst Curriculum Classification System, Annehurst étant le nom de l'institution de niveau primaire où a été mené le projet au cours des années soixante dix). Suite à l'influence du système A.C.C.S. aux États-Unis, le chercheur Claude Milette, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en a fait l'étude chez nous, et en a traduit les grilles en français. Plusieurs investigations ont été menées auprès d'enseignants au niveau secondaire, et le système a toujours été perçu comme étant juste et intéressant pour assurer un meilleur respect de caractéristiques humaines de l'élève et pour favoriser son apprentissage.

Les caractéristiques humaines retenues par Frymier et attribuables tant à l'élève qu'au matériel didactique qui lui est destiné sont les suivantes: expérience, intelligence, motivation, personnalité-émotivité, créativité, sociabilité, expression verbale, perception auditive et perception visuelle. Pour chacune de ces variables, on peut identifier plusieurs signes ou tendances observables pouvant permettre d'établir un classement. (Nous ne jugeons pas opportun ici d'expliquer davantage l'interprétation de ces signes ou tendances.)

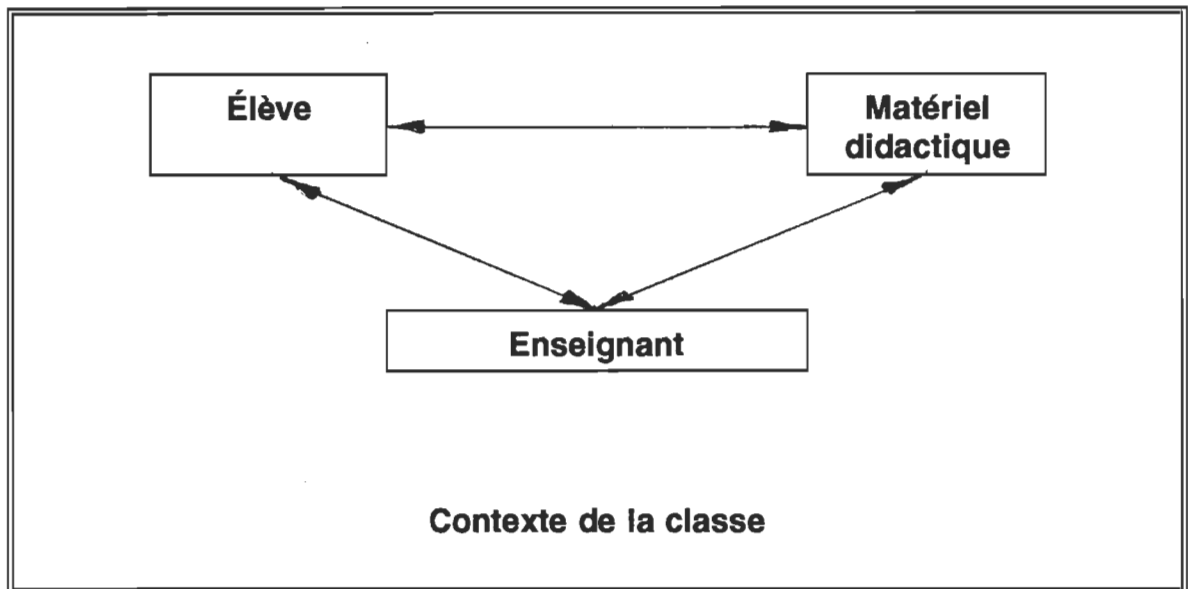


Figure 2.2 Modèle pour l'étude de l'enseignement (Figure traduite et adaptée par Claude Milette, d'après Jack Frymier (1977))

Medley (1982), pour sa part, a préféré remplacé le modèle de Mitzel par une structure mettant en place une série de neuf variables, permettant de visualiser comment l'efficacité de l'enseignant peut agir sur les élèves, en même temps que certaines autres variables liées au contexte (Figure 2.3, page suivante). Cette structure nous renseigne également sur les séries de variables qui ont été utilisées, dans différentes recherches et par différents chercheurs, pour évaluer l'efficacité de l'enseignant.

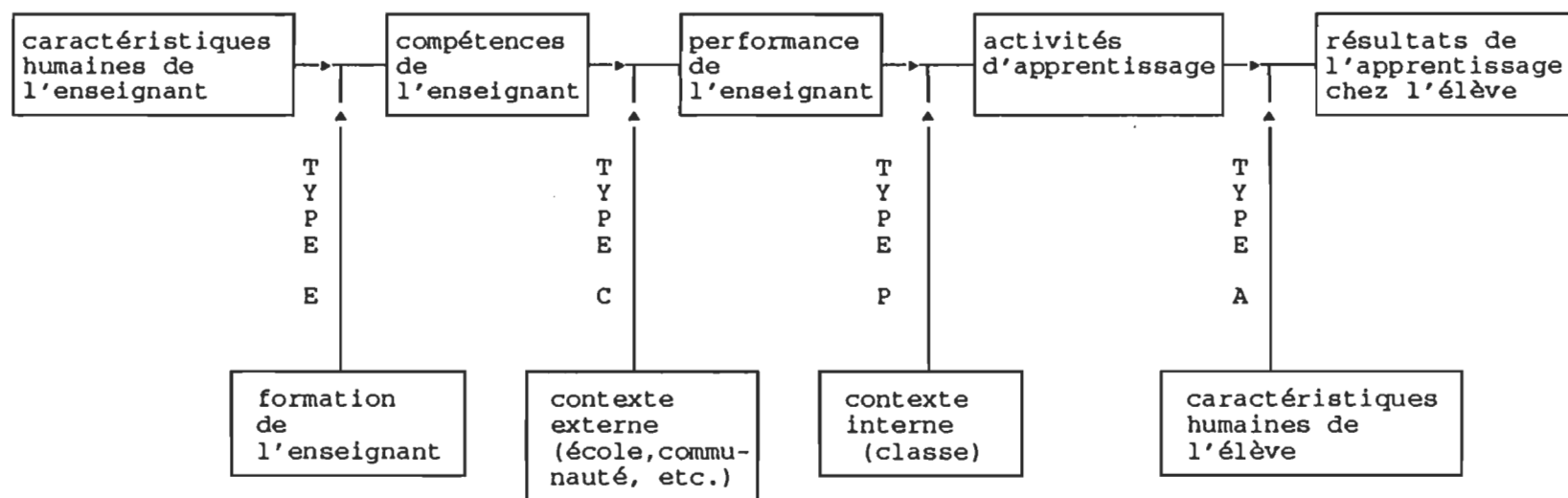


Figure 2.3 Représentation structurante comme modèle illustrant l'efficacité de l'enseignant (Figure traduite et adaptée par Claude Millette, d'après Donald Medley (1982), dans Cruickshank (1990))

Ainsi, les caractéristiques humaines du futur maître (donc avant sa formation), ses compétences d'enseignant et sa performance ont toutes été l'objet de mesures où, à l'aide de grilles d'observation et d'évaluation, des chercheurs ont posé un jugement sur l'enseignant. Les activités d'apprentissage ont également souvent été prises en considération à des fins d'évaluation de l'enseignant. Quant au succès scolaire de l'élève (résultats de l'apprentissage), il a toujours été associé à d'autres données (essai d'une nouvelle méthode ou d'un nouveau matériel) pour permettre, encore une fois, de juger de l'efficacité d'un enseignant. C'est pourquoi Medley lie de façon étroite les concepts succès scolaire et efficacité de l'enseignant: "The effectiveness of a teacher (as judged by the pupil learning outcomes) depends then on at least eight other kinds of variables" (1982, p. 1899).

Les quatre autres séries de variables, figurant dans la partie inférieure du schéma, représentent des facteurs qui affectent, eux aussi, les résultats scolaires de l'élève, mais que l'enseignant ne peut contrôler. Ces variables sont dites indépendantes. Il s'agit de la formation de l'enseignant, des variables liées au contexte externe, des variables liées au contexte interne, ainsi que des caractéristiques humaines de l'élève.

Par ce schéma, Medley a voulu illustrer, à l'aide de flèches, qu'il existe une dynamique entre les séries de variables, certaines agissant sur d'autres. Par

exemple, les caractéristiques humaines de l'enseignant et sa formation agissent sur ses compétences, lesquelles, combinées avec le contexte externe, affectent sa performance (et ainsi de suite). Enfin, cette figure nous permet de visualiser que les acquis de l'élève, c'est-à-dire les résultats de l'apprentissage, sont influencés par les huit autres variables. Ces acquis constituent le produit de l'enseignement et ont, de tout temps, été directement liés à l'efficacité de l'enseignant.

Les types E, C, P et A apparaissant sur la figure font référence aux quatre catégories de recherches identifiées par Medley, chaque type mettant en cause une des quatre séries de variables indépendantes groupées dans la partie inférieure de la figure. Ce modèle est considéré par Medley comme triangulaire parce que, dans un type donné de recherche, on prend toujours en considération deux types de variables juxtaposées dans la partie supérieure et un type de variables de la partie inférieure. Ainsi, dans les recherches de type A (à droite), la variable dépendante correspondra au succès scolaire de l'élève et la "vue" triangulaire correspondra à l'effet d'une ou plusieurs activité(s) d'apprentissage et d'une ou plusieurs caractéristique(s) de l'élève sur cet acquis ou résultat. Ce type de recherche a l'élève pour objet d'analyse et on s'en sert pour découvrir quelles sortes d'expériences éducatives donneront les meilleurs résultats avec un élève ayant telles ou telles dispositions.

Dans les recherches de types P et C, c'est l'enseignant qui fait l'objet d'analyse. Dans le premier, l'intention du chercheur est d'identifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces en plaçant l'élève dans une situation d'apprentissage donnée et en tenant compte d'un type particulier de classe. Dans les recherches de type C, le but du chercheur est de découvrir quelles compétences sont requises chez l'enseignant en vue de rendre efficace une stratégie donnée dans une situation donnée.

Enfin, les recherches de type E ont comme préoccupation la formation des maîtres. Elles donnent des indices sur le choix et la préparation des maîtres en vue de favoriser la maîtrise des compétences liées à l'efficacité chez l'enseignant.

Plus tard, avec Coker et Soar (1984), Medley a, cette fois, basé ses travaux sur la conviction que l'efficacité de l'enseignant est directement liée aux comportements de ce dernier dans la classe (processus) et que le plus grand avantage que l'on puisse en tirer est lié au fait que ces comportements sont observables, qu'on peut les évaluer et les manipuler.

Précisons ici que, dans la recherche de type processus-produit, l'utilisation des échelles de valeur est délaissée, au profit de systèmes d'observation des comportements de l'enseignant. Une recherche de Medley (1977), qui fit l'analyse

de 14 études entreprises entre 1960 et 1970, a permis d'identifier plus de 600 relations significantes, mises à jour grâce à des systèmes d'observation, entre des comportements de l'enseignant en classe et le succès scolaire de l'élève.

Un autre chercheur, Walberg (1984), a identifié neuf variables ayant une influence dite causale sur l'apprentissage de l'élève. Ces neuf variables ont été groupées selon les trois catégories de facteurs suivants: 1) attitude de l'élève, 2) motivation et perception de soi et 3) qualité de la situation d'enseignement.

Sous la variable attitude de l'élève, sont groupés des éléments tels que: les habiletés et les réalisations antérieures (celles, par exemple, mesurées par les tests standardisés); le stade de développement (âge, niveau de maturation); la motivation et la perception de soi.

Sous la variable enseignement, on inclut des éléments comme le temps consacré à l'apprentissage par les élèves et la qualité de la situation d'enseignement.

Sous la variable environnement, on groupe des éléments tels que: le groupe social formé par la classe, le groupe pair en dehors de la classe, le temps utilisé en dehors de l'école (en particulier le temps de loisir passé devant la télévision...)

Walberg a tenu compte de ce modèle pour faire le recensement de près de 3000 recherches. Il a mené des études de cas dans des classes tant américaines que japonaises et a analysé de nombreuses données statistiques (NASEP², High School and Beyond, ISEA³), ce qui lui a permis d'affirmer que les neuf variables appartenant à ces trois catégories ont une influence puissante et logique sur l'apprentissage⁴ (p.22).

De Landsheere (1982), Crahay et Lafontaine (1986) ont aussi démontré beaucoup d'intérêt pour l'étude de l'enseignement. Postic (1989) s'est plus précisément préoccupé des méthodes d'observation et d'analyse du processus d'enseigner. À travers les travaux de ces chercheurs européens, nous pouvons parfois sentir l'influence de recherches américaines parmi celles que nous avons citées tout au long de ce chapitre. Dunkin et Biddle, notamment, ont été repris par chacun d'eux.

Brophy et Evertson (1976), Barro (1977), Borich (1977, Borko et al. (1977), ainsi que Dyer (1977) sont des auteurs dont les travaux sur l'efficacité de l'enseignant ont traité le phénomène des variables d'une façon qui nous a semblé digne

-
2. National Assesment of Educational Progress
 3. International Study of Educational Achievement
 4. Traduction de l'auteure. La citation originale est "(...) powerful and consistent in influencing learning".

d'être retenue. Aussi, ils feront l'objet d'une plus grande attention au chapitre IV du présent document (où ils seront présentés) et au chapitre V (où ils seront discutés).

Atwood et Shavelson (1979), Berliner (1979), Soar et Soar (1979), Talmage et Eash (1979), Medley, Coker et Soar (1984), de même qu'Amato et al. (1989) seront considérés avec la même attention et de la même façon.

Le présent chapitre avait pour objet la recension des écrits qui nous ont permis de cerner notre problématique. On y a vu qu'après une période qu'on pourrait considérer comme "de tâtonnement" dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignant, parce que les méthodes de cueillette de données ne correspondaient à aucun consensus et qu'elles étaient fortement sujettes à interprétation, les chercheurs ont adhéré en bloc, dans la première moitié du présent siècle, à l'idée d'utiliser une échelle d'appréciation de l'enseignant. Le résultat fut qu'on a pu rapidement dénombrer quelques centaines d'échelles différentes. Enfin, avec la recherche processus-produit, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la mesure du succès scolaire de l'élève, comme indice de l'efficacité des interventions du maître.

Au chapitre III, le lecteur trouvera la partie méthodologique de notre rapport de recherche.

CHAPITRE III

Méthodologie

Ce chapitre permettra au lecteur de connaître quel type de recherche nous avons adopté pour identifier et clarifier des variables reconnues pour avoir un effet sur le succès scolaire, et quelle démarche fut la nôtre à travers cette recherche dite théorique, où l'ensemble de nos travaux fut essentiellement supporté par une exploration d'écrits et par une réflexion sur la matière.

Notre préoccupation, lors de cette étude, était d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive des variables d'enseignement, en vue de préciser une problématique qui pourrait éventuellement permettre la formulation d'hypothèses liées à l'enseignement à la classe pour les différents milieux et niveaux scolaires. Nous avons donc opté pour une recherche exploratoire, où la puissance explicative de la stratégie découle plus de l'analyse que de l'étude d'un ou plusieurs cas, comme par exemple en recherche expérimentale. En ce sens, notre entreprise s'apparente davantage à une recherche dite synthétique (Contandriopoulos et al., 1990, p. 37).

Le choix d'une recherche théorique était celui qui nous semblait le plus approprié au moment où nous avons délimité notre sujet, étant donné que l'auteur de la présente recherche n'avait, à cette époque, connu aucune expérience

de travail dans l'enseignement¹. Le fait d'entreprendre un tel travail d'exploration nous est apparu comme un moyen valable d'obtenir une vue d'ensemble de la recherche se préoccupant de définir l'enseignement. Nous voulions aller chercher un portrait de la classe: nous avons pu, effectivement, décrocher une vue d'ensemble des principaux facteurs qui jouent un rôle prédominant, tant de façon directe que de façon indirecte, sur le succès scolaire de l'élève.

Afin de démontrer la pertinence de notre démarche en rapport avec les deux objectifs que nous nous étions fixés, nous souhaiterions rappeler ces derniers au lecteur. Notre premier objectif était d'identifier et de clarifier les variables ayant été l'objet de recherches parce qu'elles semblaient avoir un effet sur les résultats de l'apprentissage scolaire. Ainsi, nous avons entrepris un travail d'exploration qui nous a permis de passer en revue des résultats de recherches descriptives ayant révisé des projets expérimentaux et quasi-expérimentaux sur l'étude de l'enseignement. Seuls des chercheurs identifiés comme des spécialistes en éducation ont été retenus. Il s'agit d'auteurs dont les données ont été reconnues comme fidèles, au sens où il s'agit de spécialistes qui s'entendent sur les définitions et l'interprétation des résultats. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que des données similaires seraient obtenues si les projets que nous avons considérés étaient repris.

1. Les études de deuxième cycle ont été, dans le présent cas, entreprises immédiatement après la formation de premier cycle. Le choix du sujet a été fait à cette époque. Depuis, l'auteure a eu l'occasion d'enseigner tant aux niveaux universitaire et collégial, qu'au niveau secondaire. La présente recherche a été temporairement délaissée, puis reprise après quelques années, mais selon les mêmes modalités, étant donné l'ampleur du travail déjà entamé.

Notre second objectif était de comparer les catégorisations de variables relevées à travers les travaux des différents auteurs. Le modèle de Dunkin et Biddle, reconnu depuis plus de quinze ans par nombre de chercheurs comme le plus complet et le plus élaboré, inclut le plus souvent les classifications proposées par les autres chercheurs, lesquelles se situent la plupart du temps dans l'une ou l'autre de ses quatre parties principales. Ainsi, nous avons choisi de prendre la catégorisation de Dunkin et Biddle comme point de départ à notre réflexion. Notre souhait était de faire évoluer ce modèle.

En plus de l'exploration qui nous a permis de clarifier les variables, notre investigation a été orientée vers un développement de produit, au sens où un essai de classification est présenté. Cela rejoint une dernière préoccupation que nous avons, soit d'offrir, suite à notre réflexion, un ensemble qui puisse servir aux enseignants et aux responsables d'institutions ayant pour tâche d'assurer une formation favorable au succès scolaire des élèves. Cet essai de classification devrait également pouvoir servir à l'orientation de projets de recherche-action en milieu scolaire, projets dont l'objectif serait lié au succès scolaire des élèves et plus particulièrement à l'enseignement à la classe.

Les deux sections qui suivent ont pour but de clarifier le processus d'investigation ayant mené à l'essai de clarification de variables d'enseignement. Ce processus est résumé aux étapes déjà identifiées comme la clarification des variables, la comparaison des catégories de variables et l'essai de classification nouvelle que nous présentons.

1. Clarification de variables

Afin de cerner notre problématique, nous avons précisé le contexte de l'investigation à partir d'une recension des travaux des principaux chercheurs ayant tenté de clarifier l'enseignement à la classe par une explication des modèles et des variables.

Le cadre de référence du chapitre II et la présentation des données du chapitre IV représentent l'ensemble des résultats des lectures et analyses ayant été nécessaires afin de comprendre et orienter l'étude. Ils relèvent d'une démarche exigeante en termes de temps et de réflexion, car le domaine lié à l'enseignement comprend de nombreuses recherches, lesquelles sont parfois difficiles à classer. Plus précisément, notre intérêt a été orienté vers l'enseignement à la classe, et nous avons reconnu dans la recherche de type processus-produit une tendance à traiter des variables qui peuvent contribuer à améliorer le succès scolaire de l'élève.

Nous avons constaté que les travaux de Mitzel, Dunkin et Biddle, ainsi que ceux de Medley ont été considérés comme solides, puisqu'ils ont été suivis d'un nombre important d'études liées directement aux variables qui sous-tendent ce qui se passe en classe. Nous avons donc analysé les principaux modèles proposés par ces chercheurs, afin de bien clarifier les groupes de variables qui nous intéressaient.

2. Comparaison des catégories de variables

Suite à la clarification des principaux modèles suggérés et des variables identifiées comme utiles lors du processus de l'enseignement en classe, nous avons comparé les résultats des auteurs les plus influents. Le chapitre V présente le résultat de cette analyse comparative ayant pour but de comprendre la problématique de classification des variables. Lors de cette étape, certaines variables sont apparues comme constantes à travers différents modèles, alors que d'autres étaient propres à certains auteurs.

Nous avons ainsi tenté de faire sortir les différences et les similitudes entre un modèle et un autre, en essayant de porter un jugement sur ce qui nous paraissait le choix le plus judicieux, ceci en vue de justifier la classification que nous nous proposons de présenter à la fin de notre projet.

3. Proposition d'un modèle

Suite à la discussion, laquelle nous a permis de réfléchir sur la comparaison des différents modèles que nous avons retenus, nous proposons au lecteur un modèle. Celui-ci est largement inspiré de la classification proposée par Dunkin et Biddle, lequel, rappelons-le, nous est apparu comme le plus complet et le plus solide. De fait, il réunit quatre grandes catégories de variables qui caractérisent l'enseignement à la classe: les variables de prédiction, de contexte, de processus et de produit.

Cependant, suite à la clarification et à la comparaison que nous avons effec-

tuées, propos qui sont présentés dans le cours du chapitre V, nous suggérons un modèle qui intègre certains aspects que nous avons jugé pertinents et significatifs pour expliquer l'enseignement à la classe. La majeure partie des modifications, par rapport au modèle de base que nous avons privilégié, touche les variables de processus, lesquelles sont précisées davantage parce qu'elles ont été l'objet de plusieurs recherches intéressantes qui cherchaient à mieux les définir.

Nous qualifions notre présentation d'essai de classification, parce qu'il s'agit d'une représentation structurante nouvelle, qui nous semble mieux exprimer l'ensemble des variables liées à l'enseignement à la classe. Nous sommes d'avis qu'une telle classification fournit un portrait de l'enseignement assez détaillé pour servir de support à d'autres recherches sur l'enseignement à la classe, et être utile à la formation pratique des enseignants.

Suite aux détails servant à spécifier la nature de la méthodologie que nous venons de présenter ici, lesquels détails concernaient le type de recherche choisi ainsi que le travail théorique de clarification, de comparaison et de classification menant à la suggestion d'un modèle, nous amènerons le lecteur, à travers les deux prochains chapitres, à connaître les auteurs que nous avons retenus pour notre étude.

CHAPITRE IV

Présentation des données:

modèles regroupant des variables d'enseignement

À la lecture du présent chapitre, le lecteur pourra prendre connaissance des principaux modèles qui ont été mis en place par différents chercheurs et que nous avons retenus parce qu'ils ont traité de la structuration des variables d'enseignement à la classe.

Nous avons choisi de faire connaître la façon d'aborder les variables de chaque chercheur ou équipe de chercheurs, en exposant chacun des modèles synthétiquement et en reproduisant pour le lecteur l'illustration visuelle des approches qui ont été supportées, à leur parution, par une représentation graphique. Les modèles recensés seront exposés suivant l'ordre alphabétique de leur auteur, laquelle n'est aucunement un indice de leur valeur. Ces auteurs sont les suivants: Amato et al.; Atwood et Shavelson; Barro; Borich; Borko et al.; Brophy et Evertson; Dunkin et Biddle; Dyer; Medley, Coker et Soar; Soar et Soar; Talmage et Eash.

1. Amato et al. (1989)

Judith Amato et ses collègues Robert Bernard, Miranda D'Amico et Bette DeBellefeuille sont des chercheurs canadiens, qui ont réalisé une étude sur les variables pouvant être combinées pour approcher le degré d'efficacité atteint par l'approche qu'ils considéraient comme idéale pour favoriser l'apprentissage: l'en-

seignement par tutorat ("one-to-one tutoring"). Pour démarrer leur recherche, ces chercheurs se sont servis d'une classification inspirée de l'Américain H. Walberg et retouchée par B. Bloom. Complétée par les données qu'Amato et al. ont recueillies à travers différentes recherches ayant pour objet l'étude de stratégies, cette classification démontre l'effet de certaines variables sur le succès scolaire de l'élève. Nous l'avons reproduite ci-dessous¹, car l'ensemble réunit des éléments importants pour l'enseignant qui est responsable d'une classe.

Liste des variables qui ont un effet sur le succès scolaire de l'élève

| Sujets à changer | Variables | Écart-type |
|---------------------|---|------------|
| D | Enseignement par tutorat | 2,00 |
| D | Renforcement | 1,20 |
| A | Feedback correctif (pédagogie de la réussite) | 1,00 |
| D | Indications et explications | 1,00 |
| A/D | Participation de l'élève | 1,00 |
| A | Temps au travail (élève) | 1,00 |
| A | Amélioration de l'habileté à lire et étudier | 1,00 |
| C | Apprentissage coopératif | 0,80 |
| D | Travaux à la maison (gradués) | 0,80 |
| D | Moral de la classe | 0,60 |
| A | Pré-requis cognitifs initiaux | 0,60 |
| C | Intervention de la classe | 0,50 |
| D | Rattrapage sous la tutelle d'un élève | 0,40 |
| D | Travaux à la maison (assignés) | 0,30 |
| D | Questions à niveau élevé | 0,30 |

1. Cette liste a été retouchée par l'auteure de la présente recherche selon les modalités suivantes: 1) les termes ont été traduits; 2) nous avons jugé opportun d'enlever certains pourcentages apparaissant à l'extrême droite de la liste, lesquels pourcentages étaient directement liés à la "distribution expérimentale" des travaux d'Amato et al.

| | | |
|-----|---|------|
| D/B | Nouveau programme de sciences et mathématiques | 0,30 |
| D | Attentes de l'enseignant | 0,30 |
| C | Influence du groupe-classe | 0,20 |
| B | Représentations structurantes | 0,20 |

Ainsi, ce qui est appelé variables manipulables dans cette liste concerne surtout des méthodes et des techniques d'enseignement qui ont été maniées avec soin dans le but d'affecter certains "objets" du processus d'enseignement. La colonne de gauche (lettres A à D) spécifie la cible majoritairement touchée par la variable manipulée. Les "objets" en question sont:

- l'élève (A),
- le matériel d'enseignement (B),
- l'environnement et les compagnons de classe (C),
- le maître (D).

Quant aux variables, outre les méthodes (tutorat, apprentissage coopératif, etc.) et les techniques d'enseignement (renforcement, feedback correctif, questions à niveau élevé, etc.), elles comprennent également quelques facteurs liés à des caractéristiques telles que les attentes de l'enseignant ou l'influence du groupe.

L'enseignement par tutorat, où un enseignant supporte un élève dans sa démarche d'apprentissage en le suivant de façon très serrée et en adaptant les activités d'apprentissage et le contenu aux besoins personnels de ce même élève, a préalablement été considéré comme idéal par Amato et son équipe. De fait, cette méthode d'enseignement semble avoir fait ses preuves à travers différentes

études (entre autres: Lippitt et Lippitt, 1968; Anania et Burke, 1983). On lui a attribué un écart-type de 2 ("two sigmas"): ce qui signifie que la moyenne obtenue (aux niveaux de la performance et des attitudes) par un groupe où l'on a assuré un enseignement de ce genre à chaque élève serait supérieure de deux écarts-types à la moyenne obtenue suite à un enseignement dit traditionnel.

Les travaux d'Amato et de ses collègues consistaient à réaliser différentes combinaisons de variables, dans le dessein d'approcher l'écart-type de 2. Théoriquement, si l'on se fie aux données compilées à la liste de la page 41, deux variables dont l'écart-type serait de 1 (par exemple le feedback correctif et le temps actif au travail) devraient être cumulatives afin de produire l'effet idéal (écart-type de 2). Cette combinaison offrirait un résultat équivalent à l'enseignement par tutorat. Amato et al. ont concentré leurs efforts sur la manipulation des variables suivantes: la coopération entre élèves (0,8), la participation des élèves (1) et les représentations structurantes² (0,2). La clientèle visée par leur étude était de niveau universitaire (Université Concordia).

En bref, les résultats de cette recherche ont révélé que, lorsqu'on combine les stratégies d'enseignement, les élèves qui sont considérés comme faibles voient leur performance s'améliorer - et parfois de façon spectaculaire -, alors que ceux qui sont considérés comme forts continuent de bien fonctionner. Toutefois, l'étude d'Amato et al. a aussi fait valoir que la combinaison de plusieurs variables au sein de la classe n'est pas une simple question de sommation.

2. Traduction de "advance organizers", proposée par Richard Prigent (École Polytechnique de Montréal), p. 183.

2. Atwood et Shavelson (1979)

Nancy Atwood et Richard Shavelson (University of California at Los Angeles), dans le cours d'une étude sur les mesures d'évaluation de l'enseignement (ils désiraient, plus précisément, faire l'examen du facteur stabilité dans le processus d'enseigner) ont produit une classification de variables suite au dépouillement des travaux d'Emmer et Peck (1973). On y trouve cinq catégories: les variables cognitives, affectives et interpersonnelles, les variables se rapportant au style et celles se rapportant à la gestion de la classe. Toutes ces variables concernent l'enseignant.

a) Variables cognitives

Les variables cognitives sont des facteurs qui reflètent des comportements liés aux activités académiques et au contenu. Par exemple, le facteur résolution de problèmes reflète certains comportements propres à l'enseignant au moment où il énonce un problème et pendant qu'il réalise l'enchaînement des étapes qui lui permettent d'aboutir à sa solution.

b) Variables affectives

La catégorie affective touche l'expression des sentiments de l'enseignant envers ses élèves et vise également sa réaction face aux sentiments de ces derniers. Par exemple, une dimension affective positive inclurait l'appréciation d'un enseignant envers ses élèves et l'encouragement qu'il leur manifeste.

c) Variables interpersonnelles

Les variables interpersonnelles réunissent les interactions qui ont lieu entre l'enseignant et ses élèves.

d) Variables se rapportant au style

Les variables se rapportant au style sont les facteurs qui reflètent une préférence dans l'orientation ou le mode d'enseignement préconisé par l'enseignant. Trois styles ont été identifiés. Le premier démontre une tendance à orienter ses interventions vers une exploitation des idées de l'élève, plutôt que vers celles de l'enseignant. Un second style reflète une propension à privilégier les questions convergentes plutôt que les questions divergentes: les enseignants qui correspondent à ce type exploitent davantage les réponses correctes et à voix unique que les discussions convergentes. Enfin, le dernier style identifié réunit des comportements où domine l'exposé magistral.

e) Variables se rapportant à la gestion de la classe

Cette dernière catégorie de variables inclut les comportements de l'enseignant qui sont liés au processus et qui, de par leur nature, ne sont pas permanents³: par exemple, les interactions liées à la procédure et celles visant l'établissement de la discipline ou l'exercice de l'autorité.

Mentionnons, brièvement, que c'est l'utilisation de l'exposé magistral (varia-

3. Les auteurs qualifient ces comportements de "non-substantive" (Peterson et Walberg, p. 354).

bles se rapportant au style) qui s'est révélée le facteur le plus stable à travers les différentes observations d'Emmer et Peck.

Atwood et Shavelson affirment être conscients que leur modèle peut être sujet à différentes interprétations:

"Questions about the consistency and replicability of the clusters aside, problems of interpretation arise. Unlike high inference variables, such as ratings of warmth where specific definitions for ratings exist, clear definitions of clusters of variables do not exist. How are the variables within a cluster to be put together by the teacher into smooth teaching performance? How should a teacher be trained to perform the teaching represented by clusters?" (Borich, p. 355).

Atwood et Shavelson précisent qu'une suite souhaitable à des études telles que la leur demeure une tentative d'identifier des modèles dits idéaux de comportements liés à l'acte d'enseigner, ceci sans en compromettre le processus.

3. Barro (1977)

Le chercheur américain Stephen M. Barro, de la Rand Corporation (cité par Borich), désirait mettre au point un modèle pour évaluer les contributions de l'enseignant dans le processus éducatif. Il a utilisé l'agencement de variables suivant⁴ pour obtenir des données sur les élèves, les enseignants, la classe et l'école: a) caractéristiques individuelles de l'apprenant, b) caractéristiques de l'enseignant et de la classe et c) caractéristiques de l'institution scolaire.

4. Barro utilise le terme "taxonomy" pour désigner cet agencement de variables, mot qui ne nous est pas apparu approprié de traduire ici par "taxonomie".

a) Caractéristiques individuelles de l'apprenant

Les caractéristiques individuelles de l'apprenant sont constituées de divers éléments tels que l'ethnicité, le statut socioéconomique, les caractéristiques du foyer, de la famille et du voisinage, l'âge, ainsi que la performance scolaire antérieure de l'apprenant.

b) Caractéristiques de l'enseignant et de la classe

Les caractéristiques de l'enseignant et de la classe se divisent en trois sous-groupes: les caractéristiques de groupe des élèves, les caractéristiques spécifiques à l'enseignant et les caractéristiques de la classe.

Les caractéristiques de groupe des élèves sont liées à la composition ethnique et socioéconomique de la classe. Elles concernent également la distribution des niveaux de performance antérieure enregistrés chez les individus qui composent cette même classe.

Les caractéristiques de l'enseignant concernent l'âge de ce dernier, sa formation, ses aptitudes, sa personnalité ainsi que son appartenance à un groupe ethnique et socioéconomique.

Les autres caractéristiques de la classe touchent la qualité et la quantité des ressources disponibles: grandeur de la classe, supports d'enseignement, matériel didactique, installations diverses, etc.

c) Caractéristiques de l'institution scolaire

Les caractéristiques de l'école se divisent en trois sous-groupes: les caractéristiques de groupe des élèves, les caractéristiques du personnel et les caractéristiques spécifiques de l'école.

Les caractéristiques de groupe des élèves de l'école, de même que les caractéristiques de groupe des élèves de la classe, sont liées à la composition ethnique et socioéconomique des individus et à leurs performances antérieures, mais, cette fois, elles concernent la population étudiante de toute l'école.

Les caractéristiques du personnel se rattachent à l'âge, à la formation, aux aptitudes et à la personnalité de toutes les personnes qui constituent le personnel de l'institution scolaire, ainsi qu'elles touchent leur appartenance à un groupe ethnique et socioéconomique.

Quant aux caractéristiques spécifiques de l'institution scolaire, elles concernent la qualité et la quantité des ressources disponibles: l'âge et la condition des lieux, les installations diverses, le personnel administratif et de soutien, etc.

Barro s'est ainsi servi de cet agencement de variables pour obtenir les données nécessaires à une étude par laquelle il désirait comparer les gains de performance des élèves d'une classe donnée avec les gains que des élèves comparables auraient pu obtenir dans une classe hypothétique qui, selon le jugement du

chercheur, pouvait être considérée comme représentant la moyenne dans le système éducatif américain.

4. Berliner (1979)

L'Américain David C. Berliner est un chercheur de la BTES (Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)⁵ dont les travaux se sont situés directement au coeur de la recherche de type processus-produit. Toutefois, il désirait considérer ce type de recherche sous un oeil nouveau, afin de s'éviter certaines maladresses souvent reprochées aux tenants de cette approche.

De fait, selon Berliner, ce type de recherche a créé de l'insatisfaction chez quelques chercheurs parce que, d'une part, l'approche corrélationnelle qu'elle utilise s'est parfois révélée déficiente: "How could anyone expect to discover a relationship between a variable such as time spent lecturing on ecology and achievement test items that measure dictionary usage?" (Peterson et Walberg, p. 123). D'autre part, Berliner déplore le fait que les recherches expérimentales basées sur la recherche processus-produit aient souvent présenté des problèmes de validité écologique: certains projets expérimentaux ne refléteraient pas toute la complexité constituée par l'environnement-classe, avec la quantité immense d'interactions qu'on y trouve. Ils ne tiendraient pas compte, non plus, de la dynamique de la classe et de ses changements constants. Enfin, dans certains projets liés à la recherche processus-produit, la perspective temporelle n'est pas appropriée si l'on considère que l'acquisition de connaissances dans la classe doit être considérée

5. Le BTES a été fondé par le National Institute of Education et est administré par la California Commission for Teacher Preparation and Licensing.

comme un processus s'échelonnant sur plusieurs années.

Les chercheurs de la BTES proposent donc une modification au paradigme de la recherche processus-produit, modification basée sur le postulat suivant: ce qu'un enseignant fait au moment où il travaille sur un contenu, quel qu'il soit, a un effet sur le rendement de l'élève surtout à ce moment particulier et cet effet ne concerne que le contenu en question. Et ils ajoutent que toute entreprise de l'enseignant en vue de stimuler l'apprentissage d'une matière donnée n'est utile que si le contenu visé est approprié au niveau de l'élève, c'est-à-dire lié de façon logique aux objectifs du programme et d'un niveau de difficulté facilement réalisable pour les élèves touchés par ce programme.

Préoccupé par cette vision de l'enseignement, Berliner a mené une recherche mettant le focus sur l'aspect temporel. Suite à certains principes reconnus et/ou issus d'observations faites par les chercheurs de la BTES, tels que, par exemple, la corrélation entre la quantité de temps consacré à l'étude d'une matière et l'accroissement du succès de l'élève dans cette matière, ce chercheur a identifié trois variables liées à la mesure du temps. Celles-ci ont été considérées comme importantes, parce qu'à travers elles, le comportement de l'enseignant et les caractéristiques de la classe peuvent influencer le succès scolaire de l'élève de façon significative. Il s'agit des variables suivantes: le temps alloué à l'enseignement, le temps actif au travail et la variables ALT.

a) Temps alloué à l'enseignement (allocated time)

Selon la définition de Berliner, le temps alloué est, tout simplement, le temps que l'enseignant consacre à l'enseignement d'un contenu ou d'une matière donnée. Les observations de Berliner ont bien confirmé que, comme nous l'avons déjà mentionné, plus l'enseignant consacre de temps à l'enseignement d'une matière, plus l'élève verra ses chances de succès augmenter pour cette matière. Le temps alloué à l'enseignement couvre toute méthode utilisée par l'enseignant pour mener ses élèves vers les apprentissages visés: exposés magistraux, exercices et manipulations diverses.

b) Temps actif au travail (engaged time)

Nous croyons identifier ici une variable que les chercheurs Cruickshank, Gage, Borich, Good et Stalling ont tous rapportée sous l'appellation "time on task". Il s'agit du temps pendant lequel l'élève porte attention à l'enseignement d'une matière donnée: il écoute pendant que le professeur explique; il réfléchit afin de bien comprendre; il discute afin de clarifier un sujet; il est concentré sur les tâches qu'on lui a assignées. Bref, il est actif à son travail, il y est engagé.

c) Variable ALT (Academic learning time)

Nous voici devant une variable plus complexe que les deux précédentes. De plus, elle nous est apparue comme difficile à traduire de façon concise: Berliner ne donne pas vraiment de définition précise de ce concept, se contentant d'en évoquer la dimension à travers le comportement de l'élève en classe; de plus, l'appellation "academic learning time" met en relation des

termes qui n'incluent pas nécessairement de façon évidente les aspects suggérés par les explications de Berliner. Nous avons ainsi choisi de conserver le sigle ALT pour identifier avec concision cette variable.

La variable ALT n'est ni plus ni moins que la version améliorée de la variable précédente, le temps actif au travail. L'élève est ici engagé dans une activité pédagogique, mais Berliner insiste sur le fait que cette activité doit être d'un niveau dit facilement réalisable pour lui. Un matériel ou un exercice trop difficile pour l'élève pourra contribuer à annihiler les effets attendus par le temps alloué et/ou le temps actif au travail. Les données issues de la recherche de la BTES ont démontré qu'un jeune élève a besoin de travailler sur des tâches académiques où le pourcentage d'erreurs soit relativement peu élevé (20% ou moins d'erreurs), pour que le temps actif au travail soit vraiment efficace.

C'est cette dernière variable, l'ALT⁶, qui a été la plus utilisée pour la recherche de la BTES. Sa complexité réside dans le fait qu'elle n'est pas soumise à une relation linéaire, mais que son augmentation a été perçue comme étant un facteur contribuant largement à la réussite scolaire ("a strong positive correlate of achievement", 124).

6. Cette variable ALT tire son origine des travaux de John B. Carroll (1965), de Benjamin S. Bloom (1976), et d'Annegret Harnischfeger et David E. Wiley (1976).

Toutefois, la BTES a aussi observé que trop de temps alloué pour une même activité peut exercer un effet négatif et nuire au succès scolaire: perte d'intérêt, "décrochage" temporaire. Ce qui amène Berliner à spécifier qu'un dosage approprié dans la gestion du temps fait partie du processus de prises de décisions inhérent à la tâche de tout enseignant.

En conclusion, selon la conception de l'éducation préconisée par Berliner, un enseignant qui se veut efficace devrait:

- . préciser soigneusement l'objectif et le contenu sur lequel ses élèves devront travailler;
- . évaluer le degré de difficulté des activités pédagogiques qu'il a l'intention de proposer;
- . juger du degré d'engagement (travail actif) fourni par ses élèves;
- . mesurer le temps alloué à l'enseignement d'une matière donnée.

Ajoutons que toute variable qui soit étroitement liée au succès scolaire de l'élève (par exemple, l'ensemble des buts fixés par l'enseignant, le contrôle exercé par ce dernier ou encore l'absentéisme) sera qualifiée, par Berliner, de variable directement éducative.

5. Borich (1977)

Lorsqu'il a présenté, à la fin des années soixante-dix, les résultats d'études qu'il a faites sur la classe, Gary D. Borich (University of Texas at Austin) a tout d'abord tenu à clarifier trois concepts souvent utilisés dans les recherches en éducation. Il s'agissait des termes comportement, variable et compétence qui,

selon lui, ont entre eux une relation progressive et complémentaire parce que chacun de ces mots, dans sa façon spécifique de décrire la performance de l'enseignant, fait référence à un niveau différent de précision.

Tout d'abord, le terme comportement touche le niveau le plus général, dans la description de la performance de l'enseignant. Selon la perception de Borich, on définit habituellement un comportement en l'associant à des synonymes qui nous sont déjà familiers. Par exemple, pour expliquer la "chaleur" dégagée par un enseignant envers ses élèves, on peut décrire le climat à l'intérieur de la classe comme étant amical ou teinté de sympathie. A ce niveau général de description, il est possible d'observer un comportement sans le mesurer.

Le mot variable, quant à lui, fait référence aux dispositions selon lesquelles le comportement d'un enseignant est observé et enregistré. On peut considérer que la variable "précise" le comportement, car elle spécifie de quelle façon le comportement est mesuré. Par exemple, le comportement appelé "clarté" peut devenir variable, par la simple définition du concept en termes de minutes passées par le professeur à répondre aux questions des élèves concernant ce qui vient d'être dit. De même, on peut dériver une variable du comportement appelé organisation en se servant d'une échelle de valeurs permettant de classer une leçon selon les termes suivants: très structurée, assez structurée, modérément structurée, peu structurée ou très peu structurée. Borich mentionne que les variables redéfinissent les comportements, en termes d'opérations nécessaires pour les observer et les mesurer.

Enfin, à un niveau plus défini de précision se trouve la compétence. De même que la variable, la compétence est mesurable. Mais en outre, le mot compétence inclut la spécification d'une quantité désirée de comportements. La compétence désigne soit un niveau précis de capacité, ou encore une échelle de niveaux (déterminés par des méthodes théoriques ou empiriques) à atteindre par l'enseignant. A la différence des variables, on atteint un niveau de compétence ou on ne l'atteint pas du tout: il n'est plus question ici de degrés variés de comportements. Supposons, pour illustrer, que nous partons d'un comportement appelé variété; nous pouvons spécifier que la compétence est atteinte, au point de vue variété, lorsqu'au moins trois activités différentes ont eu lieu (ou encore lorsqu'au moins trois éléments de matériel didactique différents ont été utilisés) à l'intérieur d'une séquence d'enseignement de trente minutes.

La figure 4.1 (page suivante) illustre la relation entre les concepts identifiés par les termes comportement, variable et compétence. On y voit que le concept "comportement" (ce dernier, idéalement en rapport avec les visées de l'institution) se métamorphose en concept "variable" dès qu'on se propose d'adopter des moyens de l'observer et de le mesurer. On y comprend aussi qu'avant de valider une compétence, il faut prendre soin de fixer le niveau optimal d'efficacité (proficiency level) qui permettra de la déterminer. Enfin, la figure démontre que, suite à l'étude d'une compétence donnée, il pourra arriver qu'on juge nécessaire d'en réviser les critères de capacité.

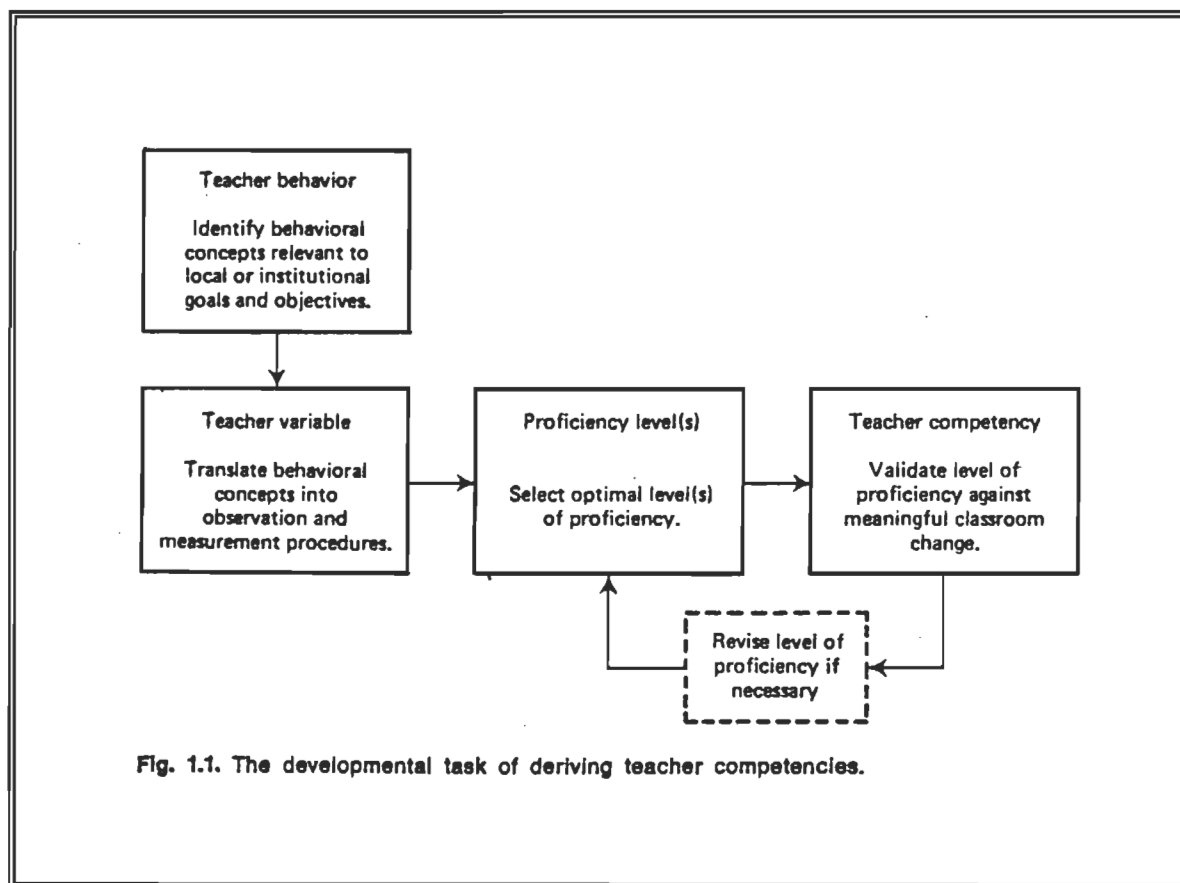


Figure 4.1 Illustration de la relation entre les concepts comportement, variable et compétence (Borich, 1977, p. 6)

Ces trois concepts clarifiés, Borich expose ensuite sa perception de l'évaluation de l'enseignement, sur laquelle il a basé sa recherche. Selon son point de vue, si cette évaluation est un processus "longitudinal", avec des collectes de données prises à différents moments, on peut considérer qu'il existe quatre étapes de mesure, lesquelles sont exposées ci-dessous.

La première étape est dite pré-opérationnelle, et l'on y collecte des données

sur les attitudes de l'enseignant, ses aptitudes personnelles et sur son expérience.

On trouve à cette étape les catégories de variables suivantes:

- a) variables liées à la personnalité,
- b) variables liées à l'attitude,
- c) variables liées à l'expérience,
- d) variables liées au rendement et aux aptitudes.

L'étape suivante est appelée processus immédiat, où l'on collecte des données sur les stratégies, les procédures et les techniques utilisées en classe par l'enseignant.

La troisième étape est appelée processus intermédiaire, et l'on y collecte des informations sur la performance cumulative de l'enseignant en classe.

Enfin, la dernière étape est dite "de produit" et on y fait la collecte des données sur les élèves de l'enseignant. Le nom de ces quatre étapes et de leurs éléments n'est pas sans nous rappeler le modèle de variables préconisé par Dunkin et Biddle (présenté un peu plus loin). Toutefois, le processus longitudinal d'évaluation s'apparente à celui préconisé par Medley, Coker et Soar, dont les travaux sont présentés vers la fin de ce chapitre.

La figure 4.2 (page suivante) présente un modèle des facteurs qui influencent un système d'évaluation de l'enseignement. On y trouve des facteurs qui exercent une influence interne, c'est-à-dire à l'intérieur de l'école et du système scolaire; d'autres exercent une influence externe, c'est-à-dire au sein des institutions

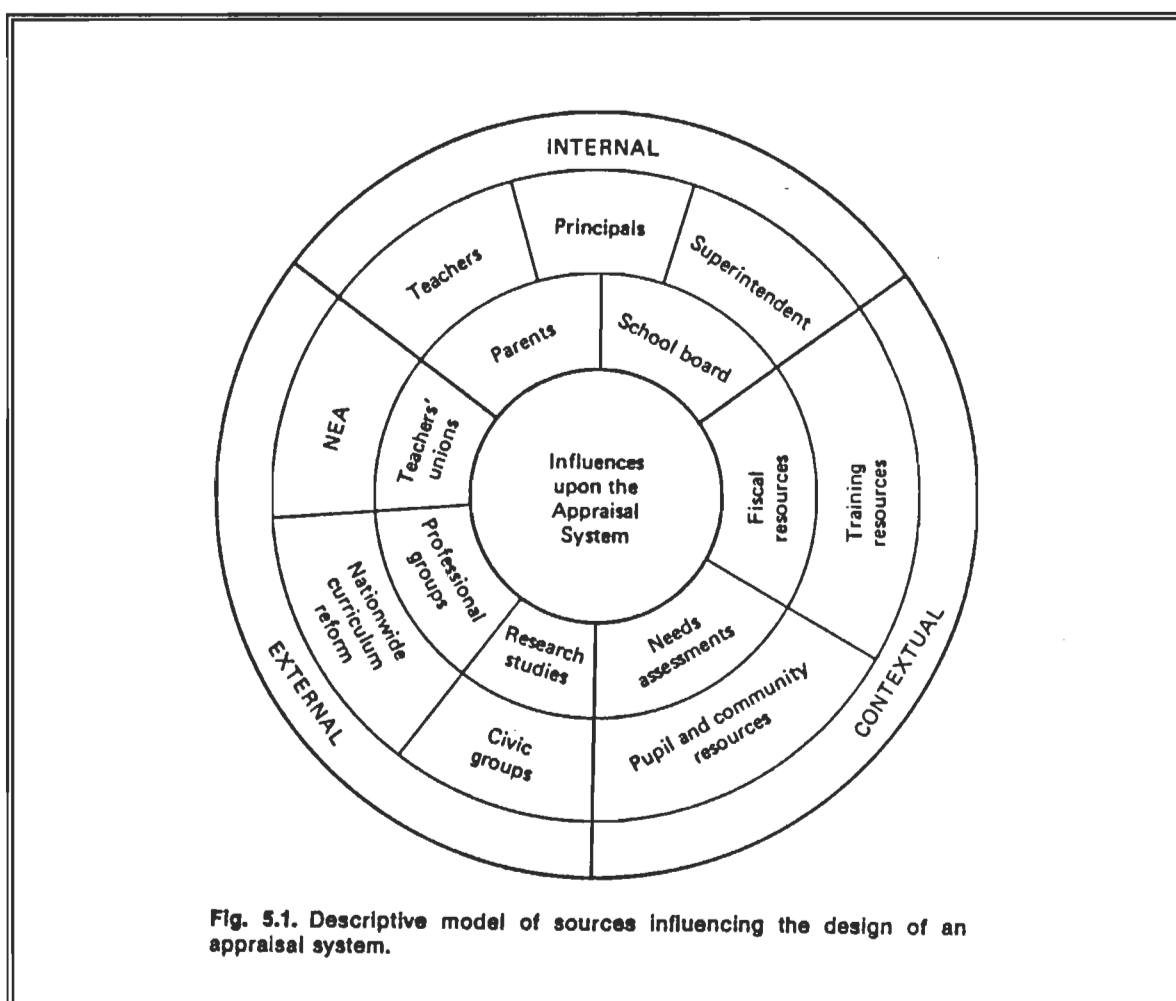


Figure 4.2 Modèle illustrant les différents facteurs qui influencent l'évaluation de l'enseignement (Borich, 1977, p. 61)

professionnelles, de l'état et de la nation; enfin, des facteurs exercent une influence contextuelle, soit à l'intérieur de l'environnement éducationnel immédiat dans lequel le système d'évaluation fonctionne.

Borich précise que les influences internes sur un système d'évaluation incluent les valeurs et opinions exprimées par les enseignants et les administrateurs.

Quant aux influences externes, ce sont les sources extérieures à l'école, telles que les organisations provinciales, les groupes professionnels, les spécialistes en curriculum, les études sur l'efficacité des enseignants, l'orientation nationale en matière de formation des maîtres, l'implantation d'un nouveau programme, etc. L'expérience aurait démontré que ces influences externes apportent souvent des recommandations qui diffèrent de celles suggérées par les sources internes. Un groupe professionnel, par exemple, peut être d'avis que l'école doit remplir des fonctions qui, sans être contradictoires à celles considérées par les enseignants et les administrateurs d'une institutions donnée, les dépassent.

Enfin, les influences contextuelles incluent la détermination des besoins en matière de locaux, les caractéristiques des élèves et les ressources disponibles.

"Contextual influences generally serve to make the appraisal system congruent with local conditions and needs by promoting inclusion of those teachers behaviors and skills most directly linked to available training resources and the characteristics of the ongoing instructional environment." (Borich, p. 63)

Ces trois sources d'influences, internes, externes et contextuelles, jouent un rôle fondamental dans l'évaluation de l'enseignement: elles permettent d'établir une théorie de base; elles servent de guide. Chaque source doit être examinée de façon à bien permettre de cerner son influence sur les autres sources, de même que les valeurs qu'elle attribue à certains comportements ou certaines habiletés.

6. **Borko et al. (1979)**

Les Américains Hilda Borko, Richard Cone, Nancy Atwood et Richard J. Shavelson ont étudié la prise de décisions chez l'enseignant. Selon eux, l'enseignement peut être vu comme un processus de prises de décisions: l'enseignant est alors considéré comme un agent, lequel choisit une stratégie ou une "habileté d'enseignement" (teaching skill) en vue d'aider celui qui apprend à atteindre certains buts.

Le modèle qu'ils proposent (Figure 4.3, page suivante) permet d'identifier les facteurs les plus influents dans la prise des décisions liées à l'enseignement. L'enseignant possède beaucoup d'informations sur ses élèves, et ces données, il les tire de diverses sources: ses propres observations, des rapports d'autres enseignants, des résultats de tests, etc. Ce modèle permet à l'enseignant une meilleure manipulation des données en cas d'éventuelles surcharges d'information (information overload), en l'amenant à intégrer cette information à ce que Borko et son équipe appellent des inférences ou estimations (p. 140). Ces inférences sont basées sur les intuitions de l'enseignant à propos de l'apprentissage, des sentiments ou des comportements de l'élève. Ces estimations peuvent influencer le maître, qu'il en ait conscience ou non, dans ses préparations de cours et dans sa prise de décisions.

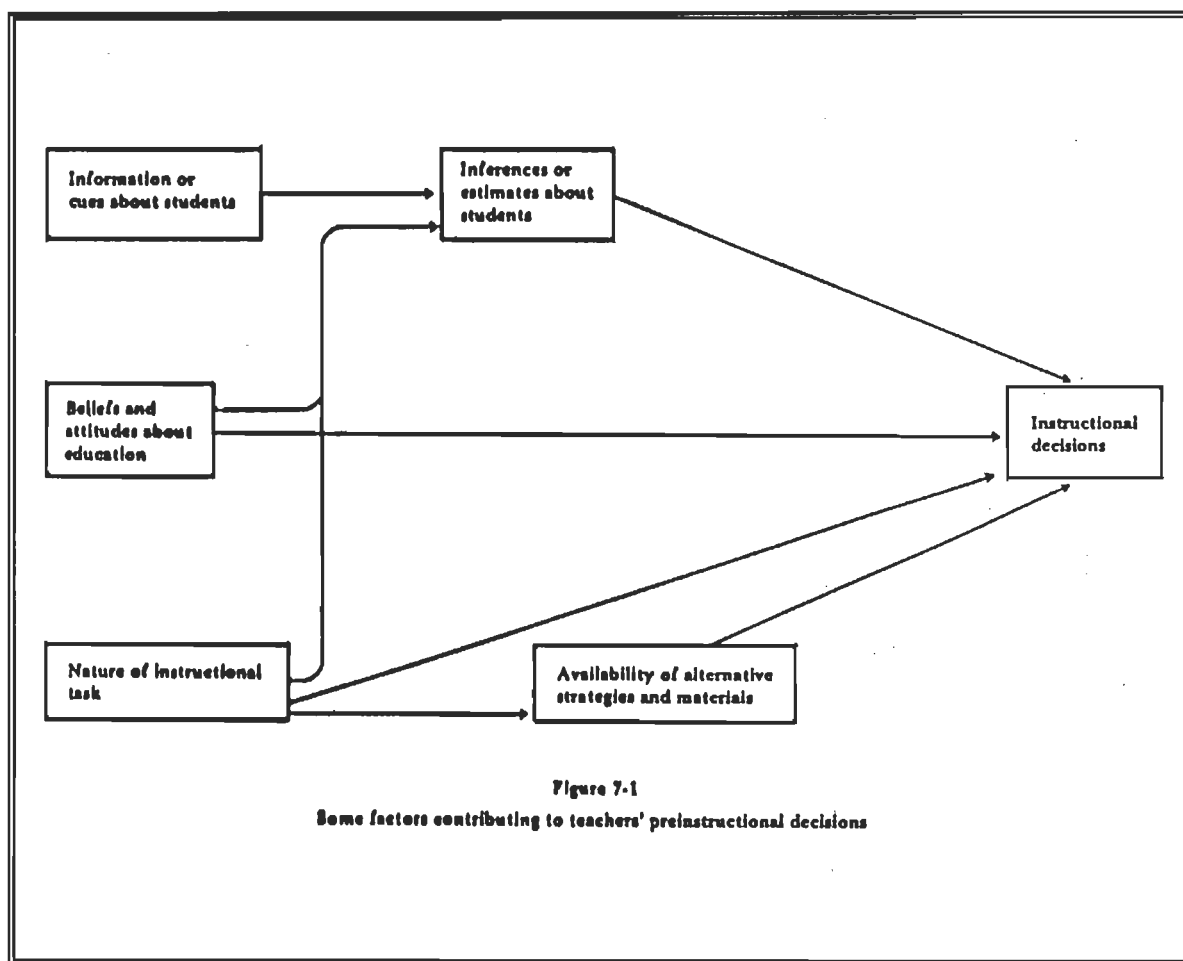


Figure 4.3 Modèle illustrant quelques facteurs qui influencent la prise de décisions chez l'enseignant dans sa préparation de cours (Borko et al., cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 138)

Comme le suggère le modèle, les préparations de cours et les décisions peuvent aussi être influencées par les convictions éducatives de l'enseignant, de même que par la nature de la tâche éducative. Cette dernière, plus particulièrement, peut affecter, de façon indirecte, la prise de décisions en limitant les types de stratégies qui peuvent être considérées par l'enseignant. Enfin, la pos-

sibilité de recourir à des stratégies alternatives et à des ressources matérielles peut à son tour influencer et/ou limiter la prise de décisions.

Borko et ses collègues considèrent leur modèle comme un outil heuristique, lequel fournit une façon de voir l'enseignement selon une perspective liée à la prise de décisions.

7. Brophy et Evertson (1976)

Les Américains Jere E. Brophy et Carolyn M. Evertson, dans une étude sur l'enseignement, avaient comme principale préoccupation l'efficacité de l'intervention éducative du maître: leur intention était de mesurer tout ce qui semblait relié, de près ou de loin, à l'amélioration de l'apprentissage chez l'élève⁷. Dans un chapitre consacré aux attitudes de l'enseignant et aux définitions de rôles, ils abordent le sujet des variables d'enseignement, certaines paraissant en étroite relation avec l'efficacité d'un enseignant.

Les deux catégories de variables auxquelles ils s'attardent sont les variables de prédiction (presage variables) et les variables de processus (process variables). S'inspirant directement des chercheurs Dunkin et Biddle (dont nous présentons les travaux un peu plus loin dans le présent chapitre), Brophy et Evertson définissent chacune des catégories en parfaite conformité avec les données de ces derniers,

7. La citation originale est: "We began our study with the intent to measure "anything" that seemed likely to correlate with student learning gains." (Brophy et Evertson, p. 10).

soit de la façon suivante: les variables liées aux caractéristiques de l'enseignant comprennent tous les aspects généraux de la personnalité de l'enseignant, ses convictions, ses attitudes; les variables de processus, quant à elles, se réfèrent aux interactions élèves/enseignants qui sont observables dans la classe.

Brophy et Evertson précisent que ce sont toutes les variables liées à ses caractéristiques personnelles que le maître entre en classe en même temps que lui, et il est apparu que l'une des variables de prédiction les plus importantes consiste en la perception que possède l'enseignant de son travail. Cette variable est liée au succès scolaire de la façon suivante: celui qui perçoit son rôle comme intéressant et qui se sent responsable de son groupe ainsi que de son succès exerce une influence plus positive sur le succès de ses élèves que celui qui perçoit l'enseignement comme n'importe quel autre emploi et qui attribue les échecs de ses élèves à des causes extérieures: groupe comportant un trop grand nombre d'élèves, manque de matériel, non-participation des parents, manque de motivation, etc. De fait, dans l'étude de Brophy et Evertson, les enseignants qui se sont révélés les maîtres les plus efficaces sont ceux qui considéraient l'échec d'un élève comme un indicateur leur signalant qu'une approche différente s'imposait, parce qu'ils adaptaient effectivement leur enseignement à la situation.

Selon Brophy et Evertson, la différence entre un enseignant efficace et un enseignant qui ne l'est pas ("successful and unsuccessful", 1976, p. 40) ne réside donc pas dans la présence ou l'absence des éléments extérieurs tels le manque de matériel ou la présence d'élèves à problèmes, mais bien dans la façon dont le maître perçoit ces éléments extérieurs. Les maîtres efficaces font face aux

mêmes problèmes que les autres, mais ils y répondent avec un comportement propre à vaincre ces derniers, non avec un esprit de résignation et une attitude défaitiste. Ayant le sentiment qu'ils peuvent soit coopérer avec ces éléments, soit les contrôler, ils s'attribuent la responsabilité d'un éventuel échec, contrairement au défaitiste, qui refuse d'en accepter la responsabilité. Ils correspondent ainsi au type d'enseignant qui, ayant une juste perception de son rôle (enseigner, et non materner ou se lier d'amitié avec ses élèves), met en oeuvre avec professionnalisme et souplesse tous les moyens pouvant mener chacun des ses élèves vers les apprentissages visés.

Cette variable, l'internalité, est liée aux attitudes et croyances de l'enseignant et correspond à une dimension personnelle de base étudiée en psychologie: la variable "locus of control", laquelle a une corrélation avec la recherche du succès en tentant d'éviter l'échec. L'internalité, c'est savoir attribuer son succès ou son échec à des facteurs internes (soi), et non externes (les autres), ce qui nous permet de considérer qu'on peut exercer un contrôle sur ces derniers (succès ou échec). L'internalité incite à "prendre les moyens", ce qui peut contribuer de façon positive au succès scolaire de l'élève.

Pour ce qui est des variables de processus, Brophy et Evertson précisent qu'elles concernent principalement les interactions du maître et des élèves dans l'environnement appelé classe. Dans cette étude, il est apparu que le groupe de variables de processus exerçant l'effet positif le plus prononcé sur le succès de l'élève concernait les comportements dits de gestion de classe. Cette gestion comporte des éléments tels que la planification de leçons ou d'activités bien struc-

turées, la conduite de ces dernières, la surveillance des élèves quant à leur implication au travail, de même que l'habileté à réduire les problèmes d'indiscipline au minimum.

Brophy et Evertson citent une étude de Kounin, laquelle démontre que le succès scolaire de l'élève est atteint de façon plus marquée dans une classe plus calme, où l'atmosphère est propice au travail. Les résultats de cette étude établissent que le type d'enseignant considéré comme bon gestionnaire⁸ sait garder ses élèves engagés de façon active dans des activités pédagogiques et arrive ainsi à réduire au minimum les occasions d'indiscipline. Brophy et Evertson insistent bien sur le fait qu'il ne s'agit pas ici d'enseignants habiles à régler les problèmes de comportements, mais bien aptes à les éviter en tenant son groupe bien occupé.

Brophy et Evertson amènent également une courte définition de la catégorie de variables liées au produit: il s'agit de la mesure du succès scolaire, lequel inclut tant les résultats obtenus par l'élève que les attitudes de ce dernier face à l'enseignant ou face au contenu. Ces auteurs se sont intéressés à la recherche processus-produit et, suite à une vaste recension des écrits liés à leur préoccupation (1976), ont déclaré les travaux de Rosenshine et Furst (1973), ainsi que ceux de Dunkin et Biddle (1974) comme les plus solides et les plus utiles. L'approche de Dunkin et Biddle est présentée dans les lignes qui suivent.

8. "... successful classroom "manager" is used here in preference of "disciplinary", Brophy et Evertson, p. 53.

8. Dunkin et Biddle (1974)

Michael J. Dunkin a été un chercheur de la Macquarie University, en Australie; Bruce J. Biddle, un chercheur américain de l'University of Missouri. Les deux ont travaillé, surtout par correspondance, pendant trois ans à la réalisation d'un ouvrage sur l'enseignement: The Study of Teaching (1974). Le résultat est un document qui a été jugé par plusieurs comme étant un des plus sérieux ouvrages sur l'étude de l'enseignement. Ce livre contient, entre autres, une classification de variables qui a été adoptée par nombre de chercheurs nord-américains.

Le modèle proposé par Dunkin et Biddle présente une classification comprenant treize sortes de variables, lesquelles ont été répertoriées selon quatre grandes catégories (inspirées d'une terminologie suggérée par Mitzel en 1960). Une illustration de ce modèle figure à la page 69 (Figure 4.4). Les quatre principales catégories de variables adoptées par Dunkin et Biddle sont: a) les variables de prédiction, b) les variables contextuelles, c) les variables de processus et d) les variables de produit (product variables)⁹. Nous les définirons une à une et ce faisant, nous exposerons pour le lecteur les sous-catégories qui les composent.

9. Dunkin et Biddle ayant publié leurs travaux en anglais, nous avons dû adopter une traduction des catégories originales suivantes: presage variables, context variables, process variables et product variables. Pour la première catégorie (presage), nous avons opté pour la traduction proposée par M. Postic (1974) quant au modèle de Mitzel: variables de prédiction. M. Crahay et D. Lafontaine (1986) ont, quant à eux, suggéré l'appellation "critères de présage", alors que G. De Landsheere (1982) a plutôt proposé "variables présomptives". Pour ce qui est de la traduction des trois autres types de variables, elle est dite littérale.

a) Variables de prédiction

Les variables de prédiction touchent essentiellement l'enseignant: elles concernent ses expériences de vie, sa formation et ses caractéristiques personnelles. Elles pourraient surtout exercer une influence sur son geste pédagogique; il s'agit de variables qui nous permettraient de prévoir, en quelque sorte, quel genre d'enseignant il sera. Il peut arriver que l'une ou l'autre des variables incluses dans cette catégorie serve de prétexte au refus ou au choix d'un candidat à embaucher comme enseignant, ou encore à l'affectation d'un enseignant en poste à une tâche particulière.

Les expériences de vie de l'enseignant font référence aux expériences que celui-ci a vécues, pour la plupart, durant la période de sa vie qui a précédé sa formation d'éducateur. Le plus souvent, ces expériences ont un lien avec sa classe sociale (ou celle de ses parents), sa race ou le sexe qui le distingue. Ainsi, cette catégorie de variables englobe-t-elle des expériences aussi diversifiées que celles engendrées par le fait de naître fils unique ou de grandir dans un milieu économiquement défavorisé. Dunkin et Biddle considèrent que la plus grosse partie de ces expériences de vie prennent fin avec l'enfance, bien que chacune d'elles contribuent à façonner la personnalité adulte de l'individu concerné. Certaines expériences de vie, toutefois, pourront éventuellement apporter désagréments ou plaisirs pendant toute la vie d'une personne donnée: par exemple, celles engendrées par une caractéristique telle que le fait de s'exprimer avec un accent particulier ou d'être affecté d'un handicap physique que l'on remarque.

Les expériences liées à la formation de l'enseignant concernent l'acquisition et le développement des savoirs en vue de l'exercice de son geste pédagogique: les cours qu'il a suivis, l'attitude de ses professeurs, ses expériences en tant qu'enseignant et ses cours de recyclage, s'il y a lieu.

"L'établissement, la nature et la durée de la formation sont des déterminants potentiels des comportements de l'enseignant en classe. L'expérience pratique d'enseignement, la connaissance de la croissance et du développement de l'enfant, la familiarité avec les matières enseignées, la compétence acquise dans le maniement de certains procédés comme l'animation de grands groupes et l'utilisation de la technologie de l'éducation sont au coeur de la plupart des programmes de formation des maîtres. Par contre, le temps et la durée de la pratique d'enseignement, ainsi que la méthodologie préconisée varient d'un programme à l'autre. Selon l'institution qui les a formés, les jeunes enseignants diplômés sont parfois réputés forts en théorie mais faibles en pratique ou inversement." (Dunkin¹⁰, p. 49).

Les variables de cette catégorie ont été maintes fois manipulées dans le cours d'études expérimentales visant à connaître le rendement, par exemple, d'un nouveau programme de formation des maîtres, ou encore d'une nouvelle stratégie (telle le micro-enseignement). Il faut être bien conscient, comme nous le fait remarquer Dunkin et Biddle, que les expériences liées à la formation de l'enseignant n'affecteront sa performance en classe que dans la mesure où il imprégnera effectivement ses attitudes et comportements de ce qu'il aura retenu de cette dite formation. Ainsi, l'enseignant démontrera en classe certaines caractéristiques qui seront considérés

10. M. J. Dunkin est l'auteur d'un chapitre du volume de Crahay et Lafontaine (1986), et est ici traduit par M. Crahay et A. Delhaxhie, du Laboratoire de pédagogie de l'Université de Liège.

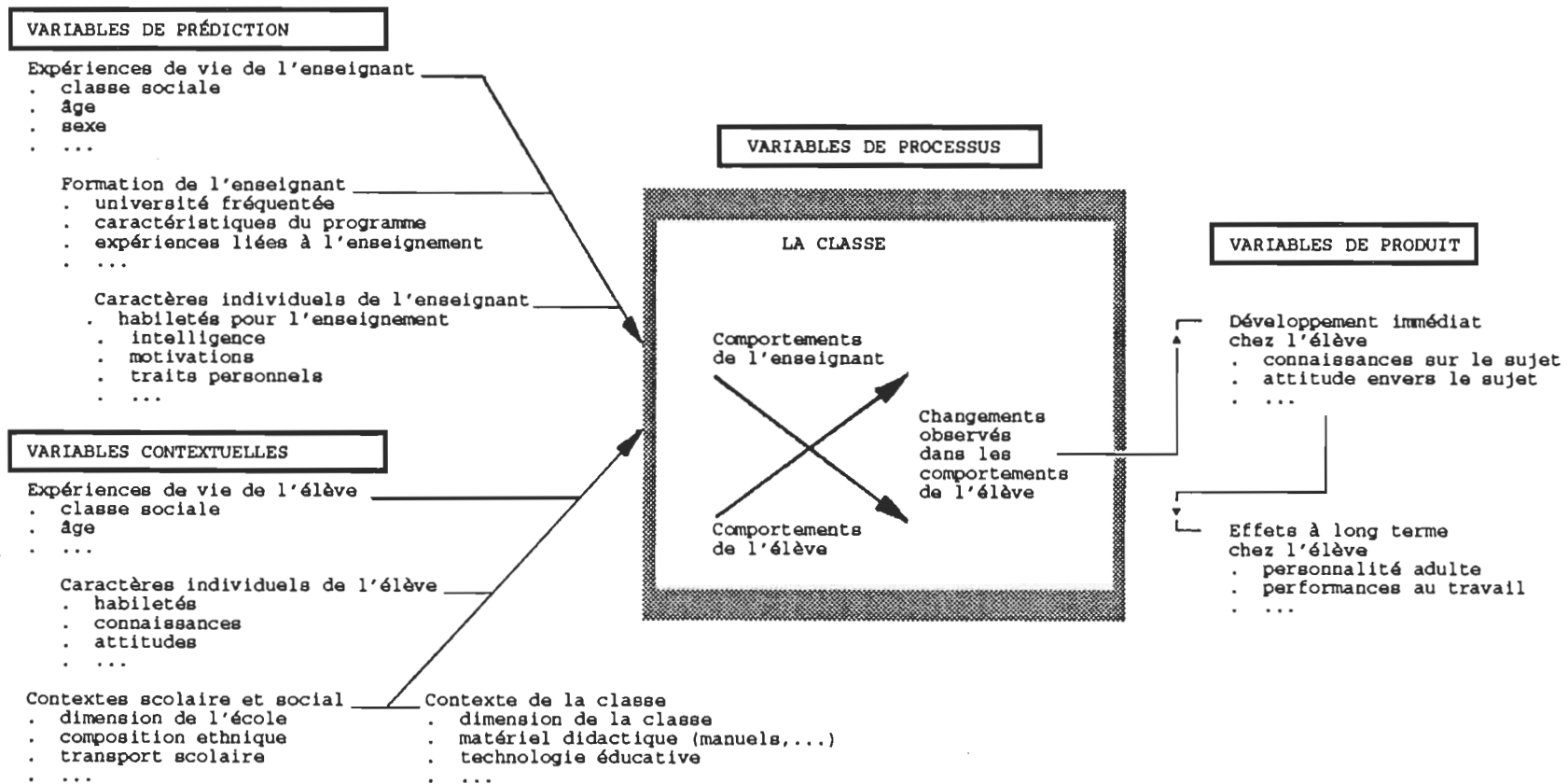


Figure 4.4 Modèle pour illustrer l'enseignement à la classe (Dunkin et Biddle, 1974 – traduction de J. Gagnon et C. Milette)

comme des traits de personnalité, et qui l'accompagneront dans toute situation d'enseignement. Ces caractères individuels constituent la troisième sous-catégorie des variables de prédiction. Ces caractéristiques psychologiques - aptitudes, attitudes, motivations diverses, etc. - ont été, elles aussi, souvent mises à l'étude pour leur influence sur l'apprentissage de l'élève: enthousiasme, chaleur, autorité sont autant de variables qui ont été considérées séparément, ou encore combinées à d'autres, et dont on a mesuré l'effet.

Notons que les caractères individuels de l'enseignant ne sont pas immuables: ils peuvent évoluer à travers des expériences pédagogiques ou d'un autre type (Dunkin et Biddle donnent comme exemple la psychothérapie).

b) Variables contextuelles

Les variables contextuelles concernent les conditions auxquelles l'enseignant doit s'ajuster pour prodiguer son enseignement: elles englobent tout ce qui fait partie de l'environnement avec lequel il doit, le plus souvent, composer, car il ne peut pas toujours en modifier les composantes, sinon que très légèrement. "L'élève constitue l'élément important du contexte dans lequel le maître travaille. Ses caractéristiques et ses comportements déterminent en grande partie les conditions et les objectifs de l'enseignement." (Dunkin, p. 49). Ainsi, cette catégorie comprend plus spécifiquement les trois sortes de variables suivantes: expériences de vie de l'élève, caractères individuels de l'élève, contextes scolaire et social, et contexte de la classe.

Tout comme l'enseignant, l'élève a un certain bagage d'expériences de vie. Selon qu'il ait développé ses rapports sociaux en tant que garçon ou fille, qu'il provienne d'un milieu riche ou pauvre en stimuli, qu'il ait déjà souffert de la mort d'un parent ou autre, il a déjà vécu différents événements ou certaines situations qui peuvent éventuellement influencer son année scolaire, ou encore modifier (voire même anéantir) certains efforts fournis par l'enseignant. De même, l'élève qui parle un français non standard ou celui qui manifeste de l'hyperactivité peut obliger l'enseignant à recourir à des moyens particuliers pour prodiguer son enseignement. Il existe en outre des services d'aide pédagogique ou de soutien psychologique pour supporter les enfants qui proviennent de milieux considérés comme difficiles.

Quant aux caractères individuels de l'élève, leur définition s'apparente à celle proposée pour les caractéristiques personnelles de l'enseignant: ces traits, qui constituent la personnalité de l'élève, exercent une influence sur toute situation d'enseignement. Chacun sait comme il peut être différent d'enseigner à un groupe majoritairement constitué d'élèves démontrant un degré élevé de motivation, par rapport à un groupe comportant un grand nombre d'élèves qui ne démontrent aucun intérêt pour les matières scolaires. Ces caractères individuels sont également mesurables: les aptitudes générales et l'intelligence, entre autres, sont fréquemment évaluées et la tendance a longtemps été de grouper dans une même classe les élèves qui présentaient des caractéristiques similaires.

Les contextes scolaire et social constituent une autre source de variables contextuelles. La taille de l'établissement scolaire, l'homogénéité de la population enseignante et celle de la masse étudiante, la personnalité du directeur d'école et le choix des programmes, pour ne citer que ceux-là, comptent parmi les éléments qui affectent la conduite et les expériences de l'élève, de même qu'ils ont un effet sur l'enseignement: pensons seulement à la situation vécue par ceux, élèves et enseignants, qui vivent les classes à divisions multiples en raison de la taille de l'établissement, et comparons-la, cette situation, à celle vécue par ceux qui composent la clientèle d'une école plus imposante, en taille et en budget, où l'on peut se permettre un enseignement plus spécialisé.

"Les systèmes scolaires sont eux-mêmes financés par une organisation ou une combinaison d'agents, allant de la province ou du district au gouvernement central, aux autorités locales, aux parents ou à leurs associations, etc. Toutes ces instances représentent des sources d'influence potentielles sur l'école et le fonctionnement de classes." (Dunkin, p. 50.)

L'école entretient également de nombreuses relations d'ordre pratique avec la collectivité: informations aux parents, activités parascolaires, services sociaux et autres. Dans les toutes petites municipalités, l'institution scolaire est parfois le seul organisme qui attire l'attention de la majorité des citoyens.

Enfin, les classes diffèrent les unes des autres de par leurs caractéristiques physiques: la taille du local, l'éclairage qu'on y trouve, la quantité et le degré de sophistication des équipements, le niveau du bruit comptent parmi les variables liées au contexte, et plus spécifiquement au contexte de la

classe. L'enseignant peut, en quelque sorte, pallier certains manques en apportant, par exemple, des livres ou des objets permettant d'enrichir le contexte. Font également partie des variables liées au contexte de la classe les habitudes adoptées par les membres du groupe, et le plus souvent proposées par l'enseignant, quant à l'exécution des tâches de routine.

c) Variables de processus

Les variables de processus concernent ce que font enseignant et élèves dans la classe: elles englobent tous leurs comportements observables, non seulement ceux qui sont jugés productifs ou ayant la réputation de contribuer à l'apprentissage de l'élève. Un enseignant manifeste-t-il de la difficulté à maintenir le calme dans sa classe? Deux élèves font-ils un brin de causette? Si l'on peut observer ces comportements, il s'agit bel et bien de facteurs liés au processus, au sens où l'entendent Dunkin et Biddle. Toutefois, toute perception basée sur des impressions, comme par exemple interpréter quel sentiment peut avoir un enseignant envers un élève donné, ne fait pas partie des variables de processus.

"L'analyse des processus permet des inférences sur les caractéristiques du maître ou des élèves, mais, comme en éthologie, on veille à séparer les observations de leur interprétation. Par exemple, dire qu'un enseignant réagit fréquemment aux réponses des élèves par des louanges ne permet pas d'affirmer immédiatement que cet enseignant fait montre de grande chaleur humaine ou de sentiments positifs à l'égard des élèves. Pareilles interprétations, déductions ou généralisations peuvent être correctes, mais dépassent l'observation des événements sur lesquels elles reposent." (Dunkin, p. 51.)

Les variables de processus englobent donc tant des comportements qui relèvent des aspects socio-affectifs (interactions, contrôle social exercé par l'enseignant) que des facteurs liés au niveau cognitif (nature des tâches proposées par l'enseignant, contenu des leçons, etc.).

Plus spécifiquement, on trouvera dans cette catégorie les trois sortes de variables suivantes: comportements de l'enseignant en classe, comportements de l'élève en classe¹¹ et changements observables chez l'élève.

Pour ce qui concerne les comportements de l'enseignant en classe, Dunkin et Biddle notent que cette catégorie dépend beaucoup des variables de prédiction (les expériences de vie, la formation pédagogique et les caractères individuels de l'enseignant ont évidemment un impact sur son comportement). Mais ils soulignent que cette variable est également fonction du comportement de l'élève en classe, en ce sens que l'enseignant ne fait pas que susciter un comportement chez l'apprenant, mais qu'il réagit tout aussi bien au comportement de ce dernier.

Le comportement de l'élève, pour sa part, est un type de variable qui peut être difficile à mesurer étant donné le nombre d'individus qui constituent généralement une classe. L'élève qui prend la parole pour poser une question ou pour répondre à l'enseignant, un échantillon d'élèves choisis au ha-

11. Les Québécois Morin et Saint-Onge (1987) se sont servi du modèle de Dunkin et Biddle pour leurs travaux et ont plutôt traduit cette sous-catégorie par "actions de l'apprenant" (p. 45).

sard, ou, encore, le groupe-classe pris dans son ensemble sont autant de cibles qui peuvent être pointées par ceux qui envisagent de faire l'observation des comportements de l'apprenant. De plus, un observateur peut avoir du mal à identifier le comportement d'un élève en particulier: est-il en train de réfléchir sur la matière ou de rêvasser?

Comme l'exprime la flèche sur l'illustration du modèle de Dunkin et Biddle, les changements observables dans les comportements de l'élève dépendent en partie de l'enseignement donné en classe. Pour plusieurs observateurs, ces changements permettent de juger du succès ou de l'échec des efforts fournis par l'enseignant. En fait, certaines recherches se sont même préoccupées d'évaluer la performance du maître en étudiant ce facteur: l'élève qui, après plusieurs minutes d'explication données par le maître, manifeste enfin sa compréhension d'un concept donné peut, du même coup, permettre à un observateur de cumuler des informations sur la performance de ce même maître. Dunkin et Biddle s'empressent d'ajouter que les changements observables chez un élève peuvent également être fonction des comportements des autres membres de sa classe: il peut arriver qu'un élève atteigne un certain degré de compréhension grâce à l'apport d'un ou d'autres élève(s) de son groupe.

d) Variables de produit

Le type de variables liées au produit concerne ce qu'on peut considérer comme les résultats de l'enseignement, en dehors des réponses immédiates de l'élève en situation. Ce sont les changements qui se produisent chez

l'élève à la suite de sa participation aux diverses activités de la classe.

"Les produits ne sont pas toujours désirés ni désirables. Ils concernent les apprentissages scolaires formels, l'attitude vis-à-vis de la matière, du maître ou de l'école, les sentiments de valorisation, de succès ou d'échec, le niveau d'aspiration et surtout un grand nombre de possibilités encore indéterminées." (Dunkin, p. 52).

Cette catégorie comprend plus spécifiquement les deux sortes de variables suivantes: développement immédiat de l'élève et effets à long terme chez l'élève.

Dunkin et Biddle sont d'avis que le rôle traditionnel de l'école étant de promouvoir l'apprentissage, les activités de la classe peuvent être considérées comme efficaces si l'on peut noter que le changement visé s'est produit chez l'élève. Toute une batterie de tests peuvent être utilisés pour mesurer l'apprentissage immédiat de l'apprenant: questionnaires, feuillets d'examen, exercices pratiques, etc. Toutefois, selon Dunkin et Biddle, les buts ultimes de l'école résident dans les effets à long terme chez l'élève, afin que ce dernier devienne un citoyen respectable et respectueux: l'école tente de lui donner non seulement l'information nécessaire, mais aussi la motivation pour qu'il devienne un individu qui sache s'adapter à la société en évolution et apporter le bien-être à son concitoyen.

Dunkin émet une dernière remarque à propos des variables de produit:

"Les produits ne sont pas uniquement ceux que souhaite l'enseignant: ils peuvent être fortuits. Jackson (1966) doute que l'objectif principal de l'enseignement soit d'obtenir

des gains dans l'apprentissage de l'élève. Pour lui, l'enseignant "fait une sorte de pari sur ce que serait une activité bénéfique à un élève ou à un groupe; il accomplit ensuite tout ce qui est nécessaire pour s'assurer que les participants restent impliqués dans l'activité." En d'autres mots, le but de l'enseignant est de favoriser la participation de l'étudiant plutôt que son apprentissage. Il est assurément vrai que l'enseignant espère que cette participation aboutira à des changements bénéfiques chez les élèves, mais l'apprentissage est, dans ce sens, un sous-produit ou un but secondaire, et non l'objet dont le maître se soucie le plus directement." (Dunkin, p. 52.)

La particularité du modèle de Dunkin et Biddle réside dans le fait qu'il nous démontre que trois types de variables (prédiction, contextuelles et de processus) influencent le quatrième type: le produit de l'enseignement. Dunkin et Biddle se sont servi de leur classement de variables pour analyser une quantité impressionnante de recherches américaines sur l'enseignement. Il leur a permis de mettre le focus sur la classe, en particulier sur les interactions maître-élèves en situation.

Notons que Dunkin et Biddle se sont donné comme principe de respecter la théorie suivante dans l'organisation de leurs travaux: toute recherche qui se veut compréhensible et complète doit mettre en cause les deux types de variables suivantes: des variables indépendantes, lesquelles permettent de localiser ou délimiter avec précision les événements d'enseignement à l'étude (les variables de processus expriment généralement ces mêmes événements), et des variables dépendantes, qui reflètent les résultats de l'enseignement.

Les variables indépendantes peuvent comprendre des variables contextuelles, que l'on associe à l'élève, à la classe, à l'école, et des variables de prédiction, que l'on associe à l'enseignant.

Les variables indépendantes qui nous intéressent pour l'enseignement sont celles dont Dunkin et Bibble ont dit qu'elles "constituaient le coeur des théories sur l'enseignement" (p. 412). Ce sont celles qui permettent des études liées à l'observation de l'enseignement. Et la quantité de variables de processus répertoriées par observation se rangent toujours inmanquablement sous l'un ou l'autre des quatre grands modèles théoriques suivants:

- Le modèle basé sur les traits de caractères, lequel considère l'enseignement comme le déploiement des traits comportementaux de l'enseignant. Ce modèle groupe des variables telles que la chaleur, la non-directivité, l'imprécision, l'utilisation fréquente du prénom de l'élève, etc. Beaucoup de travaux de réflexion sur l'enseignement, tels que ceux de Ryans (1960) ou de Rosenshine (1971), se rangeraient dans cette catégorie.
- Le modèle interactif, lequel considère l'enseignement comme une affaire d'interaction entre l'enseignant et chaque élève en particulier. On y trouve des variables telles que le renforcement (positif ou négatif), l'harmonie, l'échange verbal, etc. Beaucoup d'études présentant l'aspect psycho-social de l'éducation appartiennent à cette catégorie.

- Le modèle du système social, lequel considère l'enseignement comme une affaire de gestion d'un groupe. On y trouvera des variables qui affectent, ou influencent, le groupe (rôle du maître, momentum), ainsi que des variables qui permettent de décrire la structure du groupe (rôle de l'élève, structure interne de la classe, etc.). Se rangent dans cette catégorie des travaux s'apparentant à des disciplines telles que la sociologie ou la psychologie de l'éducation, dont les travaux de Kounin (1966) sont un exemple.

- Le modèle curriculaire, lequel considère que les variations qui paraissent dans l'enseignement sont dues au programme (curriculum) qui est imposé ou proposé à la classe. On peut y explorer des variables telles que le "format" de la leçon, les caractéristiques physiques des lieux occupés par la classe ou la technologie éducative disponible. Ce modèle regroupe des travaux réalisés par des gens reconnus comme innovateurs en éducation, lesquels travaux s'apparentent aussi à certaines études sociologiques.

Enfin, les variables dépendantes évaluent habituellement les résultats de l'enseignement: elles touchent tant les variables de processus, lorsqu'elles concernent les comportements de l'élève en classe, que les variables de produit. Dans les variables de processus, le degré d'implication de l'élève et la déviance de ce dernier comptent parmi les variables qui ont été fréquemment étudiées. Quant aux variables de produit, elles réuniront, comme variables dépendantes, des

facteurs comme la réussite scolaire, l'attitude envers le sujet, la perception de soi, la peur de l'échec, etc.

9. Dyer (1977)

Henry S. Dyer, de l'Educational Testing Service (Princeton, New Jersey), a présenté un modèle appelé Pupil Change, lequel a par la suite été employé dans des établissements scolaires de la ville de New York pour mesurer la compétence des enseignants. Cette approche met en cause quatre groupes de variables que l'on retrouve dans toute institution appelée école. Précisons que cette dernière, l'école, est ici considéré comme un système social. Les variables mises en cause sont les suivantes: a) les variables dites d'entrée (input), b) les variables dites de sortie (output), c) les variables liées aux conditions environnantes et d) les variables liées au processus éducationnel.

a) Variables d'entrée

Les variables d'entrée peuvent être considérées comme les caractéristiques de l'élève au moment où il atteint un niveau donné de scolarité: son état de santé, sa condition physique, sa perception de lui-même et des autres, ses aspirations.

b) Variables de sortie

Les variables de sortie concernent les mêmes caractéristiques chez l'élève, mais après une phase particulière de sa scolarité, soit quelques années plus tard.

En conformité avec cette perception, les variables d'entrée d'un élève à un niveau donné sont l'équivalent des variables de sortie du niveau précédent: en termes plus explicites, les variables de sortie d'une école élémentaire deviennent les variables d'entrée à une école secondaire; et les variables de sortie de cette dernière deviennent les variables d'entrée à un établissement de niveau collégial.

Dyer précise que les variables d'entrée à un établissement scolaire donné sont considérées comme une "condition fixe" (a fixed condition), en ce sens qu'aucun membre du personnel de l'école n'a de contrôle sur cette variable: cette dernière est une réalité avec laquelle tous doivent fonctionner. Il n'en est pas ainsi, toutefois, des variables de sortie: ces dernières sont dépendantes de la qualité des services offerts par l'établissement scolaire.

c) Conditions environnantes

Ce troisième groupe de variables présentées dans le modèle de Dyer comprend tous les facteurs qui peuvent influencer, pour le meilleur ou pour le pire, la façon d'enseigner du professeur et la façon d'apprendre de l'élève. Ce groupe se divise en trois sous-catégories: les conditions à la maison, les conditions de la collectivité et les conditions scolaires.

Les conditions à la maison comprennent des facteurs tels que le niveau scolaire des parents, le revenu de la famille, les pressions familiales et l'état physique des lieux. Les conditions de la collectivité incluent la densité du bassin de population de la région, le caractère ethnique de la population, le

nombre et la qualité des services sociaux disponibles, le degré d'industrialisation, etc. Enfin, les conditions scolaires comprennent la qualité des installations mises en place à l'école, le ratio élèves-professeur, l'espace de travail et l'espace de jeu alloué à chaque élève, l'esprit de corps du personnel, etc.

Certaines des conditions environnantes se manipulent plus difficilement que d'autres. Par exemple, il n'est pas possible pour le personnel de l'école de changer le niveau socio-économique des parents, cela est évident. Toutefois, ce même personnel peut intervenir et provoquer un changement dans les attitudes des parents envers l'éducation, par exemple à travers des programmes qui les impliquent.

d) Variables liées au processus éducatif

Cette dernière catégorie de variables touche toutes les activités de l'école qui ont été expressément désignées pour provoquer un changement positif chez l'élève: leçons de français ou autres matières, services d'orientation, d'aide pédagogique ou autres, activités récréatives, rencontres avec les parents, etc.

Dyer explique que les quatre groupes de variables qu'il nous propose interagissent les uns sur les autres de façon assez complexe. Pour illustrer, disons que les variables de sortie de l'apprenant sont influencées par toutes les autres variables. Par exemple, les aspirations de l'élève à son arrivée dans une institution donnée (variable d'entrée), le climat scolaire et celui à la maison (variables liées aux conditions environnantes), de même que l'aide pédagogique reçue (processus

éducatif) vont exercer une influence sur les caractéristiques de l'élève à sa sortie de cette même institution. De façon similaire, les variables de processus éducatif (ex.: soutien pédagogique aux élèves en difficulté) sont influencées par les variables d'entrée de l'apprenant (ex.: absence de motivation) et par les conditions environnantes (ex.: budget ne permettant pas plus d'une rencontre par semaine). Enfin, certaines des conditions environnantes (ex.: esprit d'équipe du personnel) peuvent être influencées par certaines variables du processus éducatif (exemple: vocation dont s'est dotée l'école).

Toutes les variables de ce système peuvent être mesurées, interreliées et combinées de façon appropriée: le résultat produira éventuellement des indices pour guider le personnel quant aux efforts qui doivent être fournis pour provoquer les changements voulus chez les élèves.

Il semble que Dyer (cité par Borich) n'ait pas jugé opportun de présenter son modèle sous forme de figure ou de diagramme, ce qui, pourtant, aurait permis au lecteur de visualiser toute la dynamique qu'il nous a proposée.

10. Medley, Coker et Soar (1984)

Les Américains Donald M. Medley (University of Virginia), Momer Coker (Georgia State University) et Robert S. Soar (University of Florida) ont, pour leur part, centré une de leurs recherches sur l'évaluation de la performance de l'enseignant. Dans la publication de leurs résultats, ils présentent un intéressant tableau (Figure 4.5, page 85) mettant en place différents éléments qui constituent ce qu'ils considèrent comme une dynamique (the dynamics of teacher evaluation): il s'agit

de l'ensemble des forces qui sont en interaction et en opposition lorsqu'on évalue l'enseignant.

Les constituantes de cette représentation sont en fait des variables, principalement liées à l'enseignant et au contexte. Avant l'explication de la dynamique illustrée, apportons quelques définitions, telles que spécifiées par les auteurs.

Selon Medley et ses collègues, il faut bien faire la différence entre la compétence et les compétences. La compétence chez l'enseignant réfère à l'habileté d'enseigner avec succès: elle repose sur des connaissances, des valeurs, des aptitudes. Quant aux compétences, ce sont justement ces connaissances et aptitudes dont nous venons de faire mention. Plus un enseignant possède de compétences, plus il se rapproche de la compétence.

La performance concerne le comportement d'un enseignant moyennant un ensemble de conditions bien précises. La performance d'un enseignant dépend directement de sa compétence (et des compétences qu'il possède), ainsi que de la situation dans laquelle il est placé.

Enfin, sont liés à l'efficacité de l'enseignant les résultats obtenus par ses élèves lorsque nous les évaluons ou mesurons leurs connaissances ou performances.

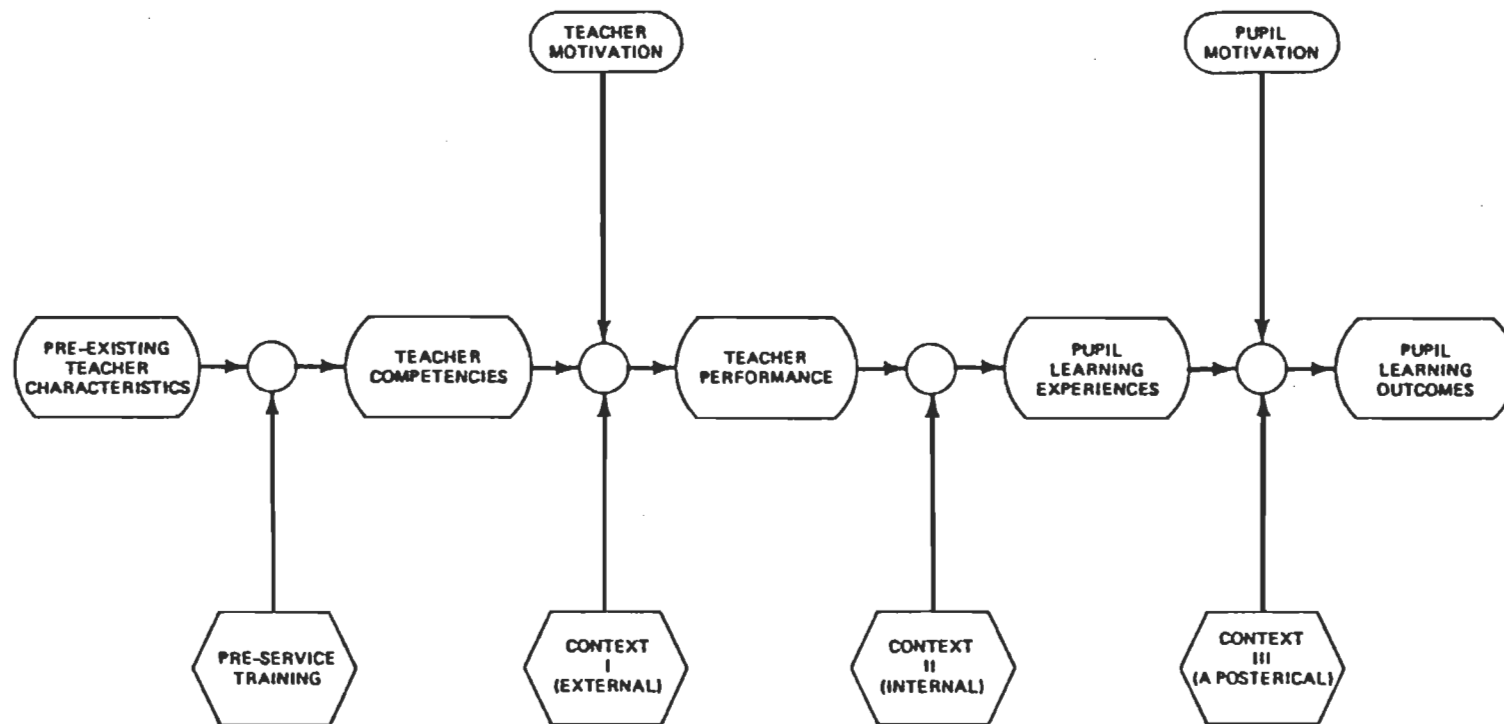


FIGURE 2.1 The dynamics of teacher evaluation.

Figure 4.5 Représentation structurante illustrant une dynamique de l'évaluation de l'enseignant (Medley, Coker et Soar, 1984, p. 16)

La figure 4.5 met en relation les cinq points qui, au cours d'une carrière professionnelle en éducation, peuvent faire l'objet d'évaluation chez l'enseignant. On y reconnaît quelques variables qui ont été traitées par d'autres chercheurs et qui ont été retenues par l'auteure de la présente recherche.

a) Caractéristiques personnelles de l'enseignant (teacher pre-existing characteristics)

Ces variables concernent des habiletés, des connaissances et des valeurs liées aux qualités personnelles d'un candidat à la formation des maîtres, lesquelles sont considérées comme importantes en vue de réussir en enseignement. Ces caractéristiques doivent être mesurées avant l'entrée du candidat en formation des maîtres, question d'évaluer s'il possède les qualités souhaitées (par exemple la patience, la sensibilité aux autres, des résultats académiques élevés et des acquis de base tels que la capacité de s'exprimer à l'oral et le degré de culture générale).

b) Compétences de l'enseignant

Ce sont les habiletés, les connaissances et les valeurs que le candidat possède lorsqu'il complète sa formation et obtient son diplôme. Lorsqu'on désire mesurer l'enseignant à ce moment de son cheminement, c'est pour juger si le candidat peut être considéré apte à enseigner. La figure 4.5 nous permet de visualiser que le programme de formation des maîtres suivi par un candidat (pre-service training) entre en relation avec les caractéristiques personnelles de ce dernier pour donner lieu à des compétences données. Toutefois, il est important de préciser ici que Medley, Coker et Soar con-

sidèrent les compétences situées à cet endroit sur la figure comme étant à parfaire: l'ensemble des connaissances que l'enseignant est allé chercher à travers les différents cours qu'il a suivis correspond à un savoir dit de base, à un minimum établi par les responsables de programmes pour qu'une personne soit considérée apte à enseigner. Ces connaissances de base, ou compétences minimales, doivent être complétées par la pratique.

c) Performance de l'enseignant

Il s'agit du degré de succès avec lequel l'enseignant déploie ses compétences lorsqu'il occupe un poste dans une institution scolaire. S'il devient approprié d'évaluer sa performance en tant qu'enseignant, à ce moment, le regard de celui qui juge se porte vraiment sur le processus: "It is, of course, process based: based on the behavior of the teacher in the setting" (Medley, Coker et Soar, p. 18). Précisons que juger de la performance de l'enseignant ne signifie pas évaluer ses compétences ou ses caractéristiques personnelles. Ces deux dernières affectent la performance. Ce qu'on évalue ici, ce sont des comportements, à savoir comment l'enseignant déploie ses compétences. La figure 4.5 nous permet également de visualiser l'effet combiné de la motivation du maître, de ses compétences ainsi que des variables contextuelles de type 1, soit celles qui affectent le comportement de l'enseignant lorsqu'il est en classe¹², sur la performance de ce dernier.

12. Medley, Coker et Soar ne sont pas plus explicites au sujet de ce type de variables lorsqu'ils expliquent la dynamique illustrée dans leur schéma: "many important factors (of which the competence of a teacher is just one) combine to affect the behavior of a teacher in a classroom" (p. 20).

d) Expériences d'apprentissage de l'élève

Ce sont les situations planifiées par l'enseignant en vue "d'approvisionner" l'élève en expériences qui le mèneront vers les apprentissages voulus. L'enseignant peut ici être évalué à partir de ces expériences d'apprentissage, ce qui mesurera son efficacité, mais non ses compétences ni sa performance. Ajoutons toutefois que de nombreuses variables, indépendantes des situations d'apprentissage proposées par le maître, peuvent affecter le comportement des élèves: elles correspondent aux variables de type II annoncées sur le schéma de Medley, Coker et Soar, et sont liées aux caractéristiques des élèves de la classe. Elles interviennent donc dans les expériences d'apprentissage proposées par le maître et ce, malgré la performance de ce dernier. Ces situations planifiées permettent ainsi de mesurer l'efficacité de l'enseignant, compte tenu de différentes variables qui interféreront avec sa performance.

e) Résultats de l'élève

Il s'agit ici du succès obtenu par l'élève dans l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant, l'institution ou autre. Ce succès se traduit généralement en résultats qui sont liés à des acquis chez l'élève et qui peuvent même donner lieu à des changements qui persisteront après la séquence d'enseignement. Les résultats de l'élève concernent le produit de l'enseignement et peuvent être attribuables aux efforts de l'enseignant. Cependant, la figure 4.5 rappelle au lecteur que la motivation de l'élève se combine avec un troisième type de variables contextuelles pour modifier l'effet des expériences proposées par le maître sur le succès scolaire de l'élève. Ces

variables contextuelles sont liées aux capacités de l'élève: avec une motivation identique et suite aux mêmes expériences, des élèves obtiennent des résultats académiques différents, ce qui apporte une nouvelle interférence dans l'évaluation de l'enseignant.

L'illustration de cette dynamique, conçue pour offrir une vue d'ensemble des différents moments au cours desquels on peut évaluer l'enseignant, permet aussi de schématiser la progression réalisée par le maître, depuis son admission comme candidat aux études en éducation jusqu'au moment où il amène l'élève à des résultats académiques. De plus, on y voit le rôle de quelques types de variables, lesquelles influencent ou affectent l'efficacité de l'enseignant.

11) Soar et Soar (1979)

Robert S. Soar et Ruth M. Soar ont étudié pendant plus de dix ans l'efficacité des enseignants avant de mettre sur pied un modèle¹³ concernant l'environnement d'apprentissage. Le point de mire de la recherche qui a permis la création de ce modèle était les comportements observables dans la classe. C'est pourquoi il ne révèle, en soi, que peu de choses, sinon rien du tout, sur les programmes ou sur la préparation de cours, à l'exception de ce qu'on peut décèler à travers les comportements observés dans la classe. De la même façon, on n'y apprend rien à propos de la matière ou sur le niveau de connaissances de l'élève.

13. Soar et Soar utilisent le terme "paradigm" pour désigner leur modèle, appellation qu'il ne nous est pas apparu approprié de traduire ici par "paradigme".

Ce modèle (Figure 4.6, page suivante) a plutôt servi à organiser les résultats d'une recherche comprenant quatre études effectuées dans différents coins des Etats-Unis et ayant pour but de mesurer la qualité de l'enseignement, tout en gardant comme point central, rappelons-le, le comportement observable dans la classe. Soar et Soar tiennent à spécifier que le modèle n'est pas le point de départ de leur recherche, puisque les deux (modèle et recherche) émergent: 1) des mesures de comportements qu'une analyse factorielle a permis de distinguer et 2) des différences dans la manière selon laquelle ces mesures ont été reliées aux résultats scolaires des élèves. Soar et Soar décrivent leur modèle comme un système, établi par induction, pour organiser les résultats de leur analyse de façon à ce qu'ils soient plus compréhensibles. De même, ils ont tenté de faire visualiser l'environnement de la classe à travers les concepts qui la constituent.

Soar et Soar expliquent ainsi leur modèle. Les deux principales variables, le climat affectif (emotional climate) et la gestion de classe (teacher management) y sont considérés comme étant des éléments relativement indépendants, bien que les éducateurs aient souvent tendance à les associer. En effet, le climat affectif et la gestion de classe sont souvent combinés dans le traditionnel concept de permissivité, selon lequel un enseignant permissif apporte chaleur et support à l'apprenant et partage la prise de décisions avec lui, et où l'enseignant non permissif est considéré sous un point de vue négatif comme étant critique et ferme. En fait, Soar et Soar ont déjà démontré, dans des travaux précédents, qu'un enseignant pouvait fort bien être critique, criant après les élèves toute la journée, et ne jamais structurer son enseignement. Aussi, ils insistent sur l'importance de bien distinguer le climat affectif de la gestion et du contrôle.

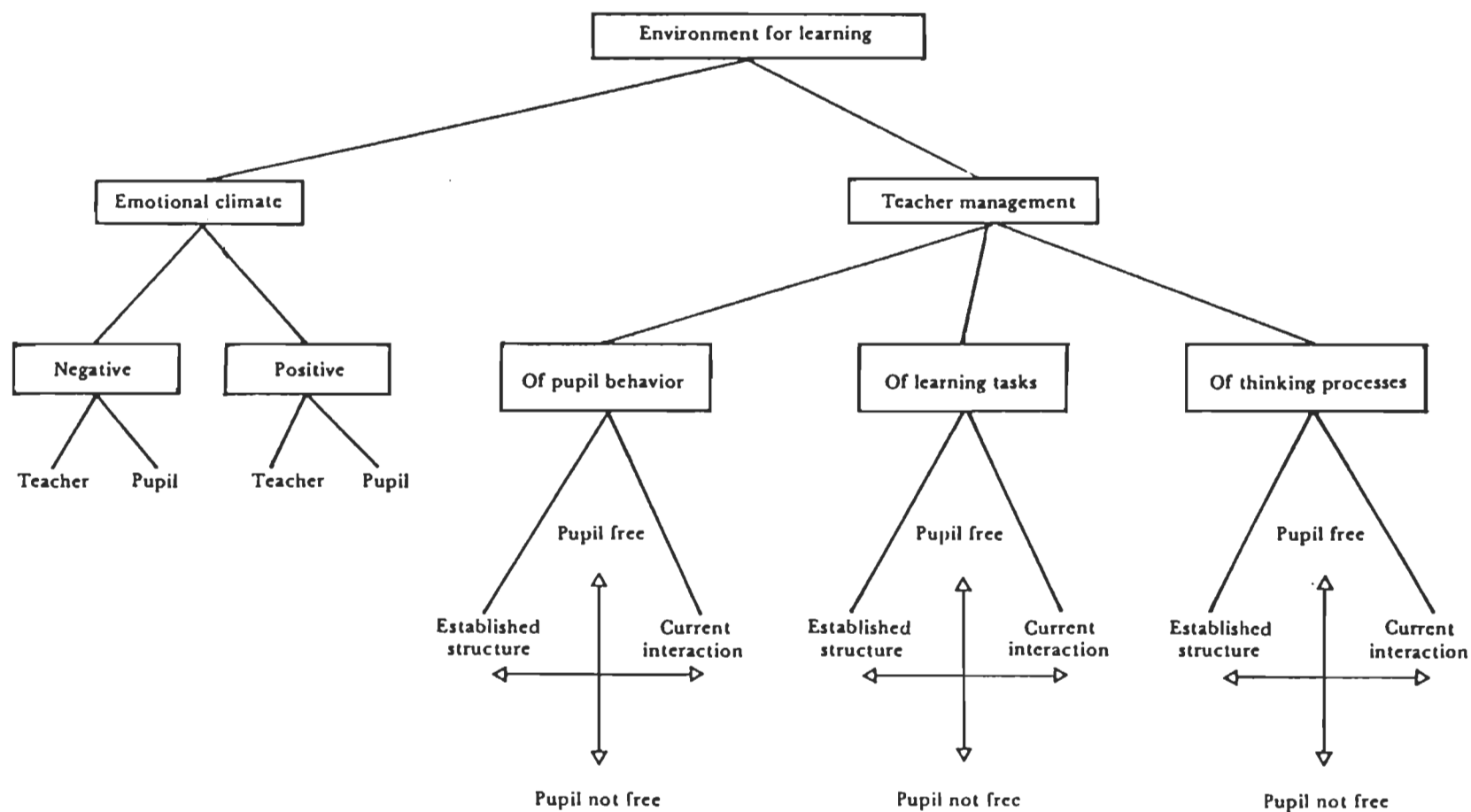


Figure 5-1

Paradigm of the environment for learning

Figure 4.6 Représentation structurante illustrant un paradigme de l'environnement d'apprentissage (Soar et Soar, cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 100)

La gestion de la classe par l'enseignant concerne trois sphères d'activités en classe: la gestion des comportements de l'élève, la gestion des tâches d'apprentissage et les processus mentaux.

1) Gestion des comportements de l'élève

Cette sphère d'activités touche tant les mouvements physiques de l'élève que son degré de sociabilisation et sa facilité à former des groupes. Autrement dit, il s'agit des aspects comportementaux de la classe, souvent appelé "nontask" par les éducateurs anglophones.

2) Gestion des tâches d'apprentissage

La gestion des tâches d'apprentissage concerne la façon dont les activités d'apprentissage sont choisies et présentées à la classe. Cette catégorie inclut également le contrôle exercé par l'enseignant quant à la bonne marche des activités entreprises.

3) Gestion des processus mentaux

Cette sphère d'activités concerne la manière selon laquelle la pensée est développée dans la classe: la liberté accordée à l'élève pour l'exploration des idées liées au sujet, le respect des divergences d'opinion et le niveau cognitif de pensée permis ou encouragé par l'enseignant.

Sous chacune des divisions figurant sous la rubrique gestion de classe, les auteurs Soar et Soar précisent qu'il existe des continuum. Le point de départ du continuum horizontal est "interaction courante" (current interaction) et le point

d'arrivée, "structure en place" (established structure).

L'interaction courante, qu'elle soit verbale ou non verbale, inclut toute tentative spontanée de l'enseignant en vue d'encourager ou de modifier le comportement de l'élève.

Quant à la structure en place, elle représente la conceptualisation, par les élèves, des limites à ne pas dépasser dans leurs comportements, des modèles de comportements à adopter, et de l'enchaînement des activités qui a été établi dans le passé. Par exemple, chez les élèves d'une école donnée, l'usage pourrait être, depuis plusieurs années, de se rendre à la salle de bain sans avoir à en demander la permission, à condition que l'on appose sa signature sur une feuille de papier réservée à cet effet. Cette structure établie, avec ses activités et ses limites, n'est aucunement liée à l'intervention spontanée de l'enseignant: elle est plutôt la conséquence d'une interaction qui a eu lieu plus tôt entre l'enseignant et les élèves, laquelle rend toute nouvelle interaction inutile à ce sujet. De fait, la structure en place n'est autre que l'interaction courante imprimée dans le temps¹⁴.

Le continuum vertical s'étend de la variable liberté de l'élève à la variable non-liberté de l'élève, et il représente la variation du degré de liberté accordée aux apprenants, lequel degré résulte d'un équilibre entre la structure en place et l'interaction avec l'enseignant.

14. "... structure is interaction written in the past" (Soar et Soar, p. 101) .

Enfin, on reconnaît à la gauche de la figure 4.6 le climat affectif, lequel concerne, comme il l'a été mentionné plus haut, la chaleur et le support apportés par l'enseignant dans la classe. Soar et Soar, dans la présentation de leur modèle, ont peu élaboré leurs explications sur le climat affectif. Toutefois, d'après l'exemple quant à la permissivité qu'ils ont donné, nous sommes en mesure d'avancer que le climat affectif concerne l'atmosphère "morale" que l'enseignant réussit à créer à travers ses contacts et ses interventions avec les élèves. L'extrême d'un climat négatif pourra être caractérisé par une ambiance hostile, malsaine et froide, alors qu'un climat positif mettra généralement en évidence une ambiance agréable, saine et chaleureuse. Par exemple, des comportements tels que la manifestation de son appréciation quant à l'attitude d'un élève ou l'encouragement à persévérer comptent parmi les éléments qui contribuent à une ambiance saine et chaleureuse. Notons que la sévérité peut être jugée comme contribuant à un climat affectif négatif par certains éducateurs, alors que d'autres jugeront que, combinée à d'autres éléments comme la chaleur, elle peut ajouter à la qualité d'une atmosphère.

12. Talmage et Eash (1979)

Les Américains Harriet Talmage et Maurice J. Eash ont voulu illustrer l'environnement d'apprentissage tel qu'on le trouve en classe, et ont conçu une représentation graphique réunissant les principales variables qui y interagissent. Plus précisément, leur modèle met en place ce qu'ils ont appelé les trois "déterminants" de l'environnement d'apprentissage, soit: a) le programme d'études, b) l'enseignement et c) le matériel didactique. Idéalement, chacun de ces trois déterminants apporte une contribution essentielle à l'intérieur d'un programme scolaire.

a) Programme d'études

Le programme d'études identifie ce qui doit être enseigné. Mais celui-ci est fortement imprégné de "valeurs éducatives": "... curriculum results from a preconceived idea or value position about the purpose of education and constitutes an educational program for fulfilling that purpose" (Peterson et Walberg, p. 162). Peu importe les valeurs prônées au départ, ce sont ces dernières qui déterminent le contenu du programme et la façon dont ce contenu est exploité pour l'atteinte des objectifs. Ainsi, les valeurs préconisées, le contenu, les activités d'apprentissage et les moyens d'évaluation vont contribuer à former un milieu d'apprentissage, et à déterminer l'étendue plus ou moins restreinte de ce dernier.

b) Enseignement

L'enseignement, pour sa part, est "marqué" par les préoccupations éducatives du programme quant à l'aspect social qu'on veut privilégier dans l'apprentissage. Par exemple, si l'un des buts visés par le programme d'études doit s'acquérir à travers des travaux d'équipe, on peut s'attendre à ce que la perception de l'environnement d'apprentissage, chez un élève touché par ce programme, soit différente de celle ressentie par un élève engagé dans un programme d'études où l'on préconise les exercices individualisés et l'enseignement programmé. L'enseignement est également sous l'influence d'autres facteurs comme: l'organisation de l'école et de la classe, l'horaire, les variables liées à l'enseignant et celles liées à l'élève, le support de l'autorité administrative de même que ses contraintes, ainsi que l'aspect physique des lieux.

c) Matériel didactique

Talmage et Eash rapportent que, selon une enquête menée par le National Survey and Assessment for Instructional Materials en 1976, plus de 90 % du temps consacré aux activités d'apprentissage par l'élève est accompagné de matériel didactique. Aussi, tout le matériel qui supporte l'enseignement (manuel, appareil, objet, document, carte, matériel audiovisuel, etc.) joue un rôle déterminant sur l'environnement d'apprentissage.

Les trois principales composantes de l'environnement d'apprentissage ayant été considérées séparément, Talmage et Eash ont illustré les relations qui existent entre elles à travers une illustration graphique (Figure 4.7, page suivante). On peut y constater qu'à un certain niveau, le programme d'études, l'enseignement et le matériel didactique ont une "existence indépendante" les uns des autres, et même indépendante de la classe (niveau 1).

Le niveau 2 (pointillés) représente la relation qui existe entre deux déterminants en dehors de la classe: l'enseignement pourrait, par exemple, être une recherche suggérée dans le cours d'une activité hors-classe, qui respecte le programme, mais sans recourir à du matériel didactique. Le niveau 3 (lignes horizontales) représente les interactions de chaque déterminant avec la classe, indépendamment des deux autres déterminants: un enseignement magistral, par exemple, pourrait être présenté sans égard pour le programme et sans aucun recours à du matériel didactique.

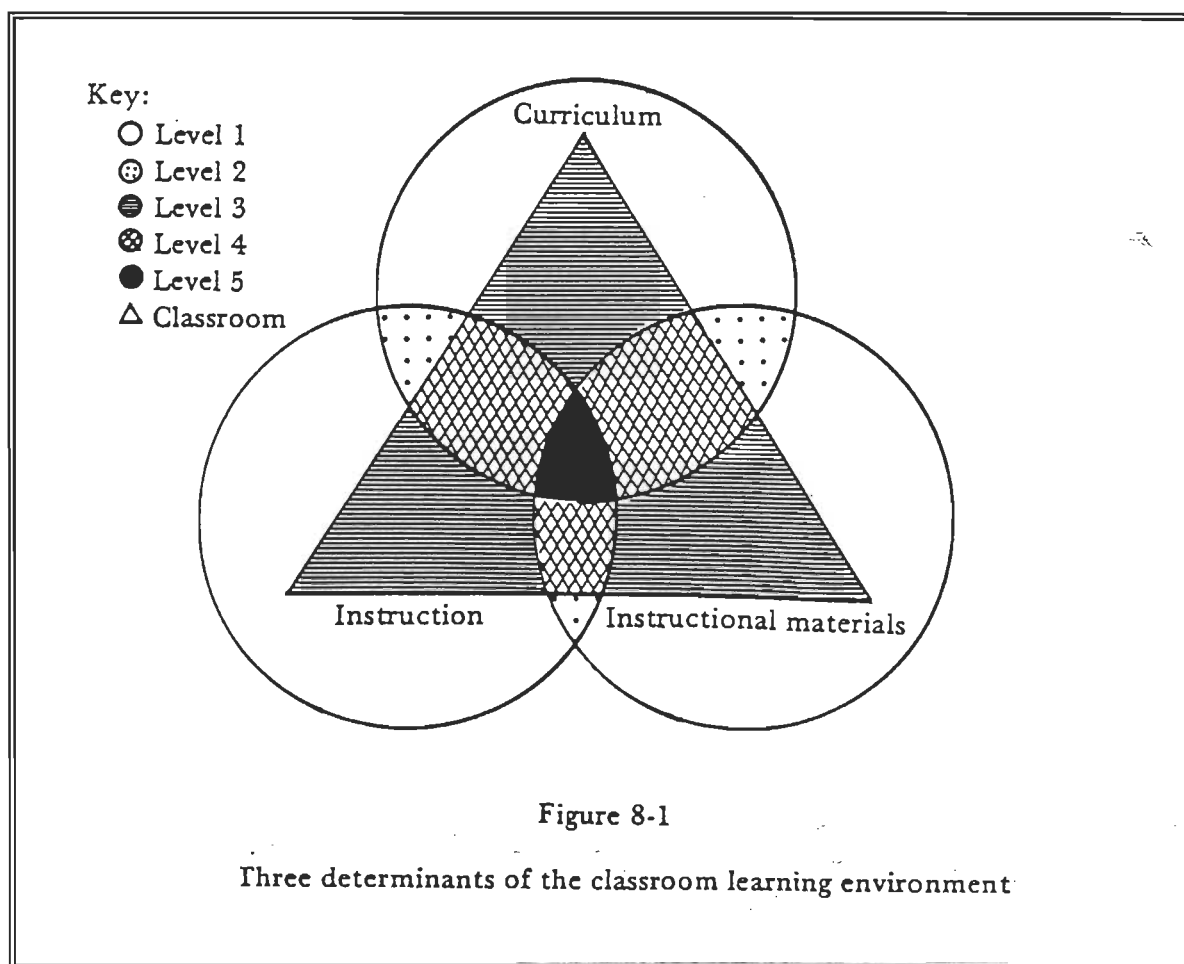


Figure 4.7 Modèle illustrant les déterminants de l'environnement lié à la classe (Talmage et Eash, cités par Peterson et Walberg, 1979, p. 166)

Au niveau 4, les petits losanges indiquent une interaction entre deux déterminants à l'intérieur de la classe: programme et enseignement, par exemple, pourraient être en parfaite conformité, sans le support du matériel didactique; ou encore, matériel et enseignement pourraient être parfaitement compatibles, mais totalement en dehors du programme. Enfin, la portion noire du diagramme (niveau

5) indique une interaction entre les trois déterminants, à l'intérieur de l'environnement appelé classe. L'enseignant devrait agir de façon à favoriser l'intégration maximale des trois déterminants: plus la portion noire du diagramme est grande, plus l'environnement d'apprentissage est favorable au succès scolaire de l'élève. Une adaptation du matériel didactique et un choix d'activités pertinentes seraient favorables au succès du programme.

13. Tableau récapitulatif

Le présent chapitre nous a permis de présenter au lecteur les catégorisations de variables constituant les modèles les plus intéressants. Toutefois, nous savons que l'ordre alphabétique utilisé pour cette longue suite d'auteurs, parce que linéaire, ne facilite pas la rétention du contenu pour celui qui en prend connaissance. Aussi, étant donné la diversité des informations apportées par les douze chercheurs recensés ici, nous aimerions terminer cette partie par la présentation d'un tableau synthétique (Tableau 4.1, page suivante), lequel, croyons-nous, pourrait judicieusement servir de conclusion au présent chapitre.

Ce tableau, bien que très sommaire, offre une vue d'ensemble des variables touchées par ces auteurs, et pourra servir de référence au lecteur qui désire situer les travaux de chacun parmi les quatre principales catégories de variables qui couvrent le domaine de l'enseignement. Précisons que la classification proposée par Dunkin et Biddle a été utilisée comme point de départ à ce tableau récapitulatif, parce que nous l'avons jugée la plus complète. Le lecteur trouvera plus de détails à ce propos au chapitre V, et constatera que les travaux de Dunkin et Biddle ont aussi donné le coup d'envoi à notre essai de classification.

Tableau 4.1
Ensemble des auteurs retenus et des catégories de variables qui couvrent l'enseignement à la classe

| AUTEURS | CATÉGORIES DE VARIABLES QUI COUVRENT LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT A LA CLASSE | | | |
|---------------------------|---|---|---|------------------------|
| | Variables de prédiction | Variables contextuelles | Variables de processus | Variables de produits |
| 1. Amato <u>et al.</u> | | | . méthodes et techniques d'enseignement | |
| 2. Atwood et Shavelson | | | . v. cognitives, affectives et interpersonnelles . v. se rapportant au style et à la gestion de classe | |
| 3. Barro | | . caractéristiques de l'élève . caract. de l'institution | . caractéristiques de l'enseignant et de la classe | |
| 4. Berliner | | | . temps alloué à l'enseignement . temps actif au travail . variable ALT | |
| 5. Borich | | . v. contextuelles . v. externes | . comportement de l'enseignant . compétence . v. internes | |
| 6. Borko <u>et al.</u> | | | . prise de décision | |
| 7. Brophy et Evertson | . v. de prédiction . internalité | | . processus . gestion de classe | |
| 8. Dunkin et Biddle | (voir entête) | (voir entête) | (voir entête) | (voir entête) |
| 9. Dyer | . entrée | . conditions environnantes | . v. liées au processus éducatif | . sortie |
| 10. Medley, Coker et Soar | . caractéristiques personnelles de l'enseignant | | . compétences de l'enseignant . performance . expériences d'apprentissage | . résultats de l'élève |
| 11. Soar et Soar | | | . comportements observables dans la classe . climat affectif . gestion de la classe | |
| 12. Talmage et Eash | | | . programme d'études . enseignant . matériel didactique | |

CHAPITRE V

Discussion: essai de classification

Le présent chapitre a pour but de comparer les modèles de variables proposés par les différents chercheurs que nous avons abordés au chapitre précédent. Cette confrontation devrait nous permettre, pour chacune des catégories de variables étudiées, de considérer le point de vue de plusieurs auteurs. Ainsi, lorsque nous soumettrons au lecteur notre propre classification, nous pourrions supposer qu'elle représente une vue d'ensemble judicieuse des principales variables qui interviennent dans le processus d'enseignement, en vue de contribuer au succès scolaire de l'élève.

1. A partir du modèle le plus complet

La meilleure façon d'amorcer notre discussion nous semble de partir du modèle considéré comme le plus complet. La raison en est bien simple: puisque ce modèle propose un nombre assez élevé de catégories de variables, touchant tant la formation du maître que les attitudes en société de l'élève devenu adulte, il est toujours possible, et facile, d'y greffer les classifications des autres auteurs, la plupart n'ayant concentré leurs efforts que sur un aspect en particulier de ce modèle que nous considérons comme étant de base.

Ainsi, nous avons choisi de nous servir de la catégorisation proposée par Dunkin et Biddle comme l'outil qui nous permettra, d'une part, de comparer et

discuter les autres modèles, et d'autre part, d'élaborer notre propre classification.

2. Essai de classification

Nous croyons opportun de faire un bref rappel du modèle proposé par Dunkin et Biddle, lequel a été présenté à la page 69 (Figure 4.4), afin d'en faciliter l'accès pour le lecteur. Pour résumer cette classification, rappelons qu'elle réunit quatre grandes catégories de variables:

- . **les variables de prédiction:** elles concernent principalement ce qui a contribué à "façonner" l'enseignant avant qu'il n'assume la responsabilité de l'enseignement à la classe;
- . **les variables contextuelles:** elles englobent ce qui a contribué à façonner l'élève avant qu'il ne fasse partie du groupe-classe, ainsi que l'environnement scolaire et le contexte social à l'intérieur desquels l'enseignant doit apprendre à fonctionner;
- . **les variables de processus:** elles se situent à l'intérieur de la classe, soit au coeur même de l'action; s'y trouvent tous les comportements de l'enseignant (ses méthodes d'enseignement, ses attitudes, ses ajustements) ainsi que ceux de l'élève, lequel manifestera, en outre, des changements au niveau de ses capacités (connaissances, habiletés, attitudes) et de ses aptitudes;
- . **les variables de produit:** elles englobent les apprentissages de l'élève,

tels qu'on les mesure fréquemment au moyen de tests ou examens, et comprennent les effets à long terme de la scolarisation.

Une comparaison des différents auteurs nous permet de constater que la plupart des travaux se concentrent sur l'étude de variables liées au processus et au produit. Cela n'est pas étonnant, puisque, comme nous l'avons précisé au chapitre II, nous avons recensé des écrits dont l'objet de préoccupation était l'efficacité de l'enseignement, prédilection de la recherche processus-produit. Néanmoins, quelques travaux ont touché les variables de prédiction et les variables contextuelles, et certains ont même permis d'y apporter des éclairages nouveaux.

Variables de prédiction

Parmi les auteurs que nous avons présentés au chapitre IV, aucun ne s'est attardé à l'étude exclusive des variables dites de prédiction. Ceux qui les ont touchées les ont plutôt englobées en étudiant surtout les variables de processus. Ce fut le cas, notamment, pour Barro, Brophy et Evertson, ainsi que Medley, Coker et Soar.

Les équipes formées, d'une part, par Brophy et Evertson et, d'autre part, par Medley, Coker et Soar ont toutes deux centré leurs efforts sur l'intervention éducative du maître. Bien qu'il apparaisse évident que l'efficacité de l'enseignant dépende en grande partie de ses comportements en classe (les stratégies déployées, les méthodes employées, ses attitudes générales, etc.), ces deux équipes de chercheurs ont refusé d'ignorer les variables liées aux caractéristiques person-

nelles de l'enseignant: les convictions du maître, l'importance qu'il accorde à certaines valeurs, et les aspects généraux de sa personnalité, comme son enthousiasme ou son amour du travail bien fait, peuvent contribuer à augmenter l'efficacité reconnue de certaines stratégies.

Ainsi, Brophy et Evertson attachent beaucoup d'importance à une variable que l'on glisserait, selon la classification de Dunkin et Biddle, dans la sous-catégorie appelée caractères individuels de l'enseignant: il s'agit de l'internalité. Selon ces auteurs, cette variable peut faire la différence entre un enseignant efficace et un enseignant non efficace, parce qu'elle influence la façon dont le maître perçoit: 1) sa tâche, donc le rôle qu'il a à jouer sur l'apprentissage de l'élève (produit), avec tout ce que cela implique en termes de moyens déployés (processus) pour atteindre les résultats souhaités, et 2) les conditions qui l'entourent, donc la contribution de l'école (direction, services) et de la communauté (variables contextuelles) pour l'aider à remplir sa tâche. Cette perception des choses, rappelons-le, porte une personne à modifier ses comportements de façon à atteindre les buts qu'elle s'est fixés, s'attribuant la responsabilité de tout échec comme de tout succès. Elle est donc proche voisine de l'optimisme, de la souplesse, de la témérité et du succès.

Telle que considérée ici, nous voyons que cette perception de son travail aura de fortes répercussions sur le comportement de l'enseignant: le maître prendra différents moyens, essaiera plusieurs stratégies, stimulera et supportera les élèves de différentes façons, ce qui, vraisemblablement, modifiera par ricochet le produit aussi.

Ce qui nous apporte un éclairage nouveau sur le tableau de Dunkin et Biddle, c'est qu'une variable de prédiction semble exercer une influence digne d'être soulignée sur quelques variables contextuelles. De fait, l'enseignant qui refuse de s'avouer vaincu devant, par exemple, le peu d'intérêt manifesté par les parents ou même la communauté (gens du secteur, de la paroisse) face à certaines préoccupations académiques, pourra être poussé à déployer divers moyens qui lui permettront éventuellement de toucher sa cible. Supposons qu'à force d'énergie et d'imagination, il réussisse à obtenir des supports financiers et même à impliquer des parents, de telle sorte que ses élèves bénéficient désormais d'un support technologique supplémentaire et d'un suivi hors-classe pour les matières dites de base. Ne peut-on pas, à ce moment, affirmer que ce sont des traits de personnalités du maître qui ont fait varier une variable de contexte? En effet, tout enseignant, malgré une formation valable et une expérience diversifiée, n'a pas nécessairement les traits de personnalité qui vont lui donner à la fois le goût, l'énergie, l'ingéniosité et le pouvoir de communiquer pour entreprendre et réussir un projet qui vise à impliquer la communauté. Ainsi, nous suggérons qu'une flèche entre l'enseignant et les variables contextuelles illustre que certaines caractéristiques du maître peuvent exercer une influence sur certains aspects du contexte social, même si cette flèche devait partir de l'enseignant tel qu'il apparaît au coeur du processus.

D'ailleurs, dans cette tentative pour changer le caractère apparemment statique des variables contextuelles proposées par Dunkin et Biddle, nous sommes supportés par Dyer, lequel mentionne dans son modèle que certaines variables liées aux conditions environnantes peuvent effectivement être modifiées: il amène

comme exemple l'influence d'une variable comme la nature d'un programme d'études, laquelle pourrait amener la communauté à s'impliquer dans certaines activités à caractère pédagogique.

Quant à la dynamique proposée par Medley, Coker et Soar, dont nous avons reproduit l'illustration au chapitre IV (figure 4.5), rappelons qu'elle réunissait quatre groupes de variables en rapport avec l'enseignant et son rôle:

- . les caractéristiques personnelles du maître;
- . ses compétences;
- . sa performance;
- . les expériences d'apprentissage qu'il propose.

Selon les définitions que nous donnent Medley et ses collègues de chacun des groupes de variables pré-cités, nous sommes en mesure de constater que les deux premières catégories se situent dans les variables de prédiction du modèle de Dunkin et Biddle. Les caractéristiques personnelles du maître correspondent en tout point à la sous-catégorie du même nom du modèle de base. Quant aux compétences, Medley, Coker et Soar prenant bien soin de préciser qu'elles sont minimales puisque sujettes à être complétées par la pratique, nous les insérons dans la sous-catégorie appelée formation reçue par le maître. De fait, ces auteurs, rappelons-le, expliquent que les compétences se mesurent au moment où un candidat est considéré comme apte à enseigner après qu'il ait suivi un programme de formation des maîtres, mais avant qu'il ait eu la chance de développer des comportements qui permettraient à un éventuel observateur d'évaluer sa performance ou sa compétence (liée à l'efficacité). Nous retrouverons les deux

autres variables (performance et expériences d'apprentissage) au coeur du processus d'enseigner.

Barro, pour sa part, a étudié les contributions de l'enseignant dans le processus éducatif: les caractéristiques individuelles de l'enseignant ont été ici aussi prises en compte, mais elles paraissent noyées parmi les autres groupes de variables qui, soit dit en passant, seraient toutes logées dans les variables contextuelles selon Dunkin et Biddle. Chez Barro, cette seule sous-catégorie englobe tant l'âge de l'enseignant que sa formation ou sa motivation. Elle est une division d'une grande catégorie appelée "caractéristiques de l'enseignant et de la classe" et oblige celui qui s'intéresse à ce modèle à répertorier sous une même rubrique les caractéristiques propres au groupe-classe, celles propres à l'éducateur et celles spécifiques au lieu dans lequel se donne l'enseignement (classe). Il est certain que ces trois éléments (maître/élèves/classe) se trouvent en interaction dès qu'il est question d'enseignement dit traditionnel. Toutefois, un modèle comme celui de Dunkin et Biddle, qui a la particularité de sectionner chacun des intervenants selon qu'on le considère comme faisant partie du contexte, du processus, du produit ou encore des variables de prédiction, a notre préférence parce qu'il nous permet de considérer avec plus de précision la partie sur laquelle nous désirons arrêter notre attention. C'est un modèle qui permet de mieux considérer la relation entre les quatre groupes de variables, tout en situant l'enseignement à la classe au centre de cette vision, pour expliquer ce qui peut contribuer au succès scolaire de l'élève.

Des trois chercheurs qui se ont abordé les variables de prédiction, Barro est celui qui aurait dû être le plus préoccupé par ces dernières, son but étant d'étudier les contributions de l'enseignant dans le processus éducatif. Rappelons qu'il a jugé opportun d'amasser des données: 1) sur l'élève, 2) sur l'enseignant et sa classe, et 3) sur l'institution scolaire. Première constatation: l'enseignant seul ne forme pas une catégorie chez Barro, mais on le trouve combiné avec sa classe. Cependant, on y reconnaît des caractéristiques spécifiques à l'enseignant dans une sous-catégorie. Barro insérera dans cette dernière tout ce qui caractérise l'enseignant, tant pour ce qui est de ses expériences de vie, que pour sa formation ou ses caractères individuels tels que les aptitudes.

Medley, Coker et Soar, ainsi que Barro, ne nous apportent toutefois aucun éclairage nouveau sur le modèle de Dunkin et Biddle, ce dernier étant nettement plus détaillé.

Variables contextuelles

Chez la plupart des chercheurs que nous avons rapportés au chapitre IV, l'élève, lorsqu'il est mis à l'étude, est considéré comme faisant partie des variables de processus, c'est-à-dire qu'on le trouve en plein coeur de l'action: dans la classe. Il est bien évident, non seulement pour les personnes préoccupées par l'éducation, mais également pour toute personne sensée, que chacune des activités mises en place par le maître l'est expressément pour l'élève et que ce dernier joue un rôle fondamental dans le processus qu'est l'enseignement.

Dunkin et Biddle n'ont pas mis de côté les comportements de l'élève dans

leur répertoire des variables de processus. Mais on trouve également certaines caractéristiques de l'élève dans les variables contextuelles: il s'agit des expériences de vie de ce dernier, et de ses caractères individuels. Rappelons brièvement que les expériences de vie de l'élève s'apparentent à celles de l'enseignant: ce qu'il a vécu avant son entrée en classe, le plus souvent en rapport avec son milieu socio-économique ou certaines autres caractéristiques qu'on pourrait qualifier de "physiques" (perception visuelle, auditive ou motrice, âge, etc.). Quant à ses caractères individuels, ils réunissent ses aptitudes générales et ses traits à caractère intellectuel ou moral: motivation, intelligence, persévérance, créativité, sociabilité, etc.

Le premier lien que nous faisons spontanément ici se rattache aux travaux de Dyer: ce dernier, rappelons-le, percevait l'école comme un système social et mentionnait l'existence de variables d'entrée et de sortie. Sa définition des variables d'entrée correspond tout à fait aux caractéristiques de l'élève liées à ses expériences de vie et à ses caractères individuels. Quant aux variables de sortie, elles visent les mêmes caractéristiques, mais après une phase donnée de scolarisation. Cette vision apportée par Dyer nous a permis de nous rendre compte de deux choses. D'abord, le caractère statique que semble comporter le modèle de Dunkin et Biddle gagnerait à être désamorcé, ne serait-ce que par l'ajout d'une flèche indiquant le perpétuel "mouvement" de toutes ces variables ou à l'aide des mentions "entrée" et "sortie" au début et à la fin du schéma. D'ailleurs, nous avons eu le plaisir de découvrir qu'en 1986, un des auteurs du modèle, Dunkin, a lui aussi exprimé une vision similaire quant à ce portrait de l'enseignement, en expliquant que l'aspect statique et linéaire qu'il semble comporter, "comme si la dimen-

sion temporelle n'existait pas", peut être facilement corrigée:

"La réalité diffère et nous ne concevons pas ce modèle de cette manière. Le temps a été délibérément ignoré et présenté comme une photographie instantanée. L'aspect temporel peut toutefois y être facilement inséré en ajoutant (sic)¹ une boucle rétroactive: les produits d'hier entrent alors dans les présages et les variables contextuelles." (Dunkin, p. 53.)

Deuxièmement, nous croyons que cette vision moins statique, nous permettant de considérer l'enseignement comme un processus à perpétuel recommencement, nous autoriserait à modifier légèrement la perception des variables contextuelles selon Dunkin et Biddle, en ajoutant aux expériences de vie et aux traits personnels de l'élève tout le bagage apporté par la scolarisation de, par exemple, l'année précédente. À notre avis, cette conception des variables contextuelles, empreintes de mouvance, correspond mieux à la réalité.

Outre les variables d'entrée et de sortie, Dyer, dans son système social, considère aussi ce qu'il appelle les conditions environnantes: on y reconnaît sensiblement les mêmes variables contextuelles exploitées par Dunkin et Biddle, avec de très minimes variations dans les sous-catégories. Pour Dyer, les conditions à la maison forment une sous-catégorie des conditions environnantes, mais sont distinctes des variables d'entrée et de sortie. Pour Dunkin et Biddle, les conditions à la maison font effectivement partie des expériences de vie de l'élève.

1. Mauvaise traduction engendrant une faute de syntaxe. Il aurait fallu traduire par "par l'ajout d'une".

Force nous est toutefois de constater que Dyer se situe en majeure partie dans la région occupée par les variables contextuelles dans le modèle de Dunkin et Biddle. Rappelons qu'il avait pour but de mesurer la compétence des enseignants et qu'il attache beaucoup d'importance à l'influence des variables d'entrée et des conditions environnantes sur le processus éducatif et, par ricochet, sur les variables de sortie (produit).

Un second auteur, Barro, que nous venons de considérer dans les variables de prédiction, a tenu compte des variables contextuelles dans ses travaux. Sa classification touche la plupart des variables de notre modèle de base. Barro nomme sa catégorie de variables contextuelles "caractéristiques de l'institution scolaire". Elle regroupe: 1) les caractéristiques des élèves, 2) les caractéristiques du personnel de l'école et 3) les caractéristiques de l'école.

L'aspect nouveau ici concerne les caractéristiques du personnel de l'école. Chez Dunkin et Biddle, on n'en parle pas: elles sont vraisemblablement noyées dans les contextes social et scolaire (une sous-catégorie). Chez Barro, on leur accorde de l'importance: âge, formation, aptitudes et attitudes du personnel de l'école influencent, il est vrai, l'élève dans ce qu'il vit et dans ses apprentissages. Pour notre part, nous avons déjà vu à l'oeuvre, dans une polyvalente, un technicien en poste dans le Centre de documentation en français de l'institution. Cet homme avait fait des études complètes en médecine générale, puis en médecine vétérinaire. Il était en outre fortement préoccupé par une dimension spirituelle et religieuse de la vie, de même que par la musique. Ayant choisi le simple poste de technicien qu'il occupait parce qu'il y était très heureux, il était sans cesse

sollicité par les élèves des cours de français quant à un soutien pour leurs travaux de recherches sur différents sujets. Nous vous laissons le soin d'imaginer à quel point ses interventions auprès des adolescents étaient riches, stimulantes et bénéfiques.

Ainsi, à cause de l'importance indéniable que peut exercer le personnel de l'école sur le cheminement de l'élève, nous sommes d'avis qu'il y aurait lieu d'accorder une place à cette variable dans le modèle que nous retiendrons.

Variables de processus

Comme nous l'avons antérieurement spécifié, les variables de processus sont celles qui ont le plus préoccupé les chercheurs que nous avons retenus au chapitre IV, étant le "cœur d'une théorie de l'enseignement²". Dunkin et Biddle ont présenté trois sous-catégories de variables de processus: a) le comportement de l'enseignant en classe, b) celui de l'élève et c) les changements observables de l'élève dans la classe.

a) Comportements de l'enseignant

Pour ceux qui s'intéressent à l'efficacité de l'enseignement, les comportements de l'enseignant constituent un champ particulièrement intéressant, puisque la recherche en ce sens peut contribuer à orienter les programmes de formation des maîtres. Cette variable peut être considérée sous de nombreux aspects.

2. Dunkin et Biddle, p. 412.

Si l'on voulait mieux définir le vaste générique appelé "comportements de l'enseignant" en le décortiquant en sous-catégories qui engloberaient tous les aspects que les chercheurs que nous avons considérés ont explorés, voici les principaux concepts qui le résumeraient.

Gestion pédagogique
 préparation de cours
 méthodes d'enseignement
 gestion de classe

Climat affectif

Processus éducatif
 service d'orientation
 aide pédagogique

Performance

Compétence

Gestion pédagogique: préparation de cours

Un premier manque que nous pouvons identifier dans le modèle de Dunkin et Biddle concerne un aspect de la gestion pédagogique, tout particulièrement la préparation de classe. Suite aux variables de prédiction et aux variables contextuelles, lesquelles sont considérées comme exerçant une influence certaine sur le processus d'enseigner, nous sommes, avec Dunkin et Biddle, en plein coeur de la classe, où nous trouvons les comportements observables de l'enseignant. Bien sûr, il est sous-entendu que l'enseignant a préparé les activités qu'il présente aux élèves. Et il l'a fait avec plus ou moins d'efficacité et de rigueur, selon ses caractéristiques personnelles et,

aussi, ce qu'il a retenu du programme de formation qu'il a suivi (prédiction).

Toutefois, le choix et la préparation des activités qui seront menées par l'enseignant demandent assez de réflexion et mettent en action tellement de contraintes qu'on devrait les mettre davantage en évidence. D'ailleurs, cette variable a un lien direct avec plusieurs autres variables du processus (les méthodes d'enseignement prévues, la gestion de la classe, le comportement de l'élève, la performance de l'enseignant) et du produit (les acquis de l'élève à la fin d'une étape ou d'une année, ses attitudes face à une matière).

Les travaux de Borko et al. nous font réfléchir sur cette étape importante du processus qu'est la préparation de cours: ils mettent en relief les différentes contraintes dont doit tenir compte celui qui vit cette phase dite de prise de décisions. Nous invitons le lecteur à consulter de nouveau la figure 4.3 (chapitre IV), où est illustrée la dynamique exercée par les différents facteurs qui influencent le choix retenu par un enseignant. On y reconnaît une variable de prédiction: les attitudes et croyances éducatives qui caractérisent un enseignant. On y voit aussi que l'enseignant doit réfléchir sur les caractéristiques des élèves de son groupe, donc faire des efforts pour tenir compte de certaines variables contextuelles, afin que ses enseignements portent fruit. Il doit, en outre, réfléchir sur la nature de la tâche à réaliser pour considérer la possibilité de stratégies qui pourraient lui permettre de mieux la rendre, cette tâche. Ce qu'on ne trouve pas, toutefois, dans le modèle offert par Borko et al., ce sont les contraintes imposées par le programme: les objectifs à atteindre, le laps de temps dont on dispose. On

trouvera cette dimension chez Talmage et Eash: chez eux, le programme d'études fait partie des trois facteurs qui déterminent un environnement d'apprentissage. Ces chercheurs nous ont fait visualiser (Figure 4.7, p. 97) que plus un enseignement est planifié en accord avec le programme, surtout s'il est supporté de matériel didactique adéquat, plus l'environnement sera propice à l'apprentissage.

Berliner, quant à lui, considère que la variable "temps alloué à l'enseignement", déterminée par les exigences d'un programme donné (ainsi que, pourrions-nous ajouter, par les grilles-horaires qu'imposent les commissions scolaires aux niveaux primaire et secondaire) est déterminante du comportement de l'enseignant dans sa tentative d'influencer le succès scolaire de l'élève. Nous sommes tout à fait d'accord avec l'importance que Berliner accorde à cette variable. Dans la réalité vécue par nombre d'enseignants que nous connaissons (surtout au primaire et au secondaire), le temps que doit allouer un enseignant à l'enseignement d'une matière donnée est déterminant dans sa préparation de cours, et le plus souvent, l'obligera à exclure certains types d'activités dans sa tentative pour atteindre les objectifs prévus. De fait, parce que les examens de fin d'année scolaire sont, le plus souvent, préparés par le ministère de l'Éducation (qui désire vérifier si les seuils minimaux sont atteints), certains enseignants semblent désespérément stressés par les contenus à couvrir dans le laps de temps qui leur est alloué, soit l'année scolaire.

Ce qui nous permet de nous rendre compte que, malgré son désir de respecter les caractéristiques de sa clientèle (est-elle plus ou moins motivée? plus ou moins rapide?) et de composer avec la nature des tâches qui seront demandées aux élèves, comme nous le démontrent Borko et al., l'enseignant peut voir son choix d'activités d'apprentissage diminuer faute de temps.

Gestion pédagogique: méthodes d'enseignement

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à l'effet d'une méthode d'enseignement sur le succès scolaire de l'élève. Au chapitre IV, nous n'avons pas insisté sur le choix des méthodes, mais nous avons retenu Amato et al. parce que le fait qu'ils aient combiné plusieurs méthodes d'enseignement (pour approcher l'efficacité de l'enseignement par tutorat) nous est apparu intéressant. Nous estimons que l'ensemble des variables qu'ils proposent nous incitent à ne pas oublier de placer les méthodes d'enseignement au coeur des variables de processus, et nous sommes d'avis que l'enseignement à la classe s'élabore à partir de trois éléments: l'objectif, le contenu et la méthode. On trouve parmi les méthodes répertoriées: les travaux en équipe, l'exposé, le travail personnel, etc.

Atwood et Shavelson, pour leur part, nous rappellent qu'un enseignant a un style qui lui est propre: par exemple, il démontre une tendance à privilégier la méthode interrogative à partir de questions convergentes ou divergentes, ou encore une méthode d'enseignement particulière (telle l'exposé magistral).

Gestion pédagogique: gestion de classe

Comme le lecteur aura pu s'en rendre compte, nous estimons que la gestion pédagogique est un concept assez vaste qui inclut une bonne part des tâches que doit remplir l'enseignant: formuler des objectifs, choisir des contenus (préparation de cours), choisir les méthodes qui conviennent et, finalement, gérer sa classe. Les équipes formées par Atwood et Shavelson, Brophy et Evertson, puis par Soar et Soar, traitent toutes les trois de cette dernière variable.

La gestion de sa classe découle des deux premières variables: une fois son cours préparé, compte tenu du programme et du temps alloué, et le choix de ses stratégies fixé, il s'agit d'exercer les comportements liés à l'établissement des procédures et à l'animation des activités. Toutefois, s'ajoutent ici les interactions nécessaires à l'exercice de la discipline ou de l'autorité. Rappelons que Brophy et Evertson rapportent à ce sujet une donnée très intéressante (inspirée de Kounin), soit le fait que la planification d'une séquence bien ordonnée et une gestion du travail étudiant bien serrée minimisent les risques d'affronter les problèmes de discipline.

Soar et Soar, pour leur part, ont présenté un modèle qui visait à faire visualiser l'environnement-classe à travers des comportements observables. Le modèle comporte deux variables de base, la première étant la gestion de classe. Cette dernière, selon Soar et Soar, se subdiviserait en trois catégories, soit: 1) la gestion des comportements de l'élève, 2) la gestion des tâches d'apprentissage, et 3) la gestion des processus mentaux.

Nous voyons que Soar et Soar ont, en fait, décortiqué en trois parties ce que Brophy et Evertson ont appelé "comportements de gestion de classe". Mais leur modèle a ceci d'intéressant: on peut y sentir quelle importance occupe l'exercice du contrôle et de la liberté dans le processus d'enseigner. De fait, l'enseignant doit sans cesse appliquer des procédés qui vont lui permettre d'exercer un contrôle: contrôle quant au degré de liberté acceptable dans certains comportements de l'élève; gestion du travail réalisé par ce dernier, afin qu'il se dirige avec efficacité vers l'acquisition des apprentissages visés; enfin, gestion des processus mentaux où, encore une fois, un contrôle est exercé quant au degré de liberté accordée à l'élève pour l'exploration des idées et l'expression des opinions.

Climat affectif

Nous venons d'aborder le modèle de Soar et Soar, duquel nous avons traité une des deux variables de base: la gestion de classe par l'enseignant. La seconde variable de ce modèle se nomme "climat affectif".

Le climat affectif est ainsi une autre constituante de l'environnement d'apprentissage envisagé par Soar et Soar, et réunit des éléments qui contribuent à façonner l'atmosphère morale de la classe, l'adjectif "morale" étant ici opposé à tout ce qui est matériel ou physique: il ne s'agit donc pas de facteurs liés au confort des élèves, tels qu'un éclairage adéquat ou une disposition judicieuse des tables de travail - ces derniers se rangeant plutôt dans le groupe de variables appelées contextuelles par Dunkin et Biddle (contexte de la classe) - , mais d'éléments qui concernent les états de bien-

être ou d'inconfort affectif. Cette variable touche l'expression des sentiments et des émotions.

Nous insérons le climat affectif dans le sous-groupe de variables qui concernent les comportements de l'enseignant, parce qu'il dépend, généralement, des attitudes de ce dernier avec ses élèves. Un enseignant réputé pour établir une atmosphère chaleureuse avec les membres de sa classe pourrait fort bien, pour une raison ou une autre, ne pas créer la même ambiance avec un groupe donné: problèmes familiaux ou de santé, fatigue morale ou préoccupation engendrée par un horaire soudainement trop chargé peuvent modifier l'attitude d'un enseignant de sorte que le climat affectif en soit affecté. De même, un enseignant dont les comportements engendrent généralement une ambiance froide, malgré toutes les démonstrations de sentiments que pourront lui manifester ses élèves, ne réussira pas à créer une ambiance autre que froide s'il ne modifie en rien ses attitudes.

Si l'on considère l'étude réalisée par Atwood et Shavelson sur la stabilité dans le processus d'enseigner, on constate que la dimension affective est présente, parmi les activités cognitives et les interactions liées à la gestion de la classe, bien que son importance ne soit pas aussi grande qu'une variable comme celles se rapportant au style d'enseignement. D'ailleurs, une liste de variables comme celle présentée par Amato et al. (chapitre IV, p. 41) démontre bien que, malgré que ce soient surtout des méthodes et des techniques qui atteignent les écarts-types les plus élevés (tutorat, feedback correctif, etc.), la place de facteurs liés au climat affectif n'est surtout pas à

négliger: renforcement (écart-type de 1,20), moral de la classe (0,80) et attentes de l'enseignant (0,30).

Processus éducatif

Dyer est le seul chercheur, parmi ceux retenus au chapitre IV, qui ait abordé cette variable. En fait, il la traite très rapidement, en mentionnant tout simplement que le processus éducatif mis en place au sein d'une institution scolaire comprend, outre la divulgation d'un contenu - appelée enseignement -, toute forme d'aide destinée à supporter cet enseignement. Les services d'orientation et d'aide pédagogique, les rencontres avec les parents, les activités à compléter en dehors de la classe contribuent à compléter le processus éducatif d'une institution.

Nous considérons cette variable comme très importante, puisqu'on la retrouve, en général, dans toutes les institutions scolaires et qu'elle joue un rôle décisif sur le succès scolaire des élèves. Prenons comme exemple l'aide pédagogique. Dans une institution de la région de Trois-Rivières, où l'auteure de la présente recherche a souvent eu l'occasion de s'impliquer, les résultats scolaires d'un échantillon d'élèves de première et deuxième année du primaire ont déjà été soigneusement compilés, soit: avant l'intervention d'une orthopédagogue (notes nettement inférieures à la note de passage), et après un suivi avec cette spécialiste, qui les supportait (classe-ressource) dans leur apprentissage. Près de 80 % de ces élèves ont vu leurs résultats augmenter suffisamment pour leur permettre de réussir leur année scolaire.

Les activités telles les "services de devoirs et leçons" sont aussi une forme d'aide de plus en plus populaire: des professeurs suppléants ou des étudiants de programmes comme le Baccalauréat d'enseignement primaire offrent aux élèves, moyennant rétribution des parents et l'accès à un local aménagé par l'institution, un soutien régulier quant aux travaux qu'ils ont à compléter en dehors de la classe. Enfin, le support apporté par les parents qui s'impliquent dans le cheminement scolaire de leur(s) enfant(s), ainsi que toutes les rencontres et ou autres services organisés par l'institution pour les aider, ne peuvent que contribuer à améliorer l'efficacité d'une institution scolaire.

Performance et compétence

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la recension des écrits, tous les chercheurs dont nous avons retenu les travaux ont été préoccupés par l'efficacité de l'enseignement: chaque manipulation de variable et chaque tentative d'expliquer son importance ont été faites dans le but de susciter un meilleur succès scolaire chez l'élève. C'est un processus qui exerce une influence si directe sur le produit que, comme nous le démontre le modèle de Medley, Soker et Soar (Figure 4.5, p. 85), il est possible de mesurer la compétence d'un enseignant en évaluant ses élèves.

Selon ces derniers, la performance d'un enseignant est liée à la série de comportements qu'il émettra en classe. Ainsi, nous jugeons qu'un enseignant qui, par exemple, aura mal préparé son contenu ou mal choisi ses méthodes d'enseignement, comme celui qui ne saura susciter un climat

affectif favorable ou qui n'arrive pas à gérer les comportements de ses élèves de façon adéquate, démontrera une performance lacunaire en phase de processus. Et les lacunes en question auront sans doute des répercussions directes sur le produit de l'enseignement. C'est pourquoi nous sommes d'avis que les comportements de l'enseignant qui font partie du processus d'enseigner doivent être en conformité avec les principes qui sont apparus chez les différents chercheurs que nous avons mis en relief (gestion pédagogique adéquate, climat affectif positif, processus éducatif complet) pour qu'on puisse considérer qu'ils sont un signe de compétence chez l'enseignant.

Cette compétence est donc mesurable: Medley, Coker et Soar voient l'évaluation de l'efficacité de l'enseignant d'une façon beaucoup moins complexe que Borich, lequel a insisté sur la quantité de facteurs, tant internes qu'externes et contextuels, qui peuvent modifier notre perception de l'efficacité d'un enseignant: soutien de la direction, implication des parents, accès aux ressources matérielles, réformes de programmes, etc. (Figure 4.2, p. 58). Ce qui nous permet d'ajouter que les facteurs mentionnés ci-dessus sont des conditions qui entourent l'enseignant et sa classe, au point, parfois, d'interférer sur le processus que ce dernier tente de mettre en place, d'où une limite à l'exploitation de sa compétence.

b) Comportements de l'élève

Selon Dunkin et Biddle, les variables de processus englobent tous les comportements observables dans la classe: ainsi, outre les comportements de l'enseignant, on y trouvera les comportements de l'élève.

Les données compilées dans la liste fournie par Amato et al. (p. 41) nous permettent de nous rendre compte que le comportement de l'élève n'est pas négligeable dans la recherche du succès scolaire: ainsi, la participation de l'élève obtient un effet équivalent à un écart-type de 1,00 et "l'objet" le plus influencé par cette variable est ... l'élève. Il en va de même pour le temps qu'il passe au travail (time on task), dont l'effet est équivalent à un écart-type est de 0,80.

Cette variable nous conduit vers les travaux de Berliner, le seul chercheur parmi ceux rapportés au chapitre IV qui ait insisté sur l'importance du rôle de l'élève dans le processus, en présentant un modèle composé de trois variables. Outre le temps alloué à l'enseignement, on trouve deux variables liées au temps actif que consacre l'élève à son travail: le temps actif au travail (engaged time ou time on task) et la variable ALT qui, en plus de concerner également le temps pendant lequel l'élève est engagé dans une activité pédagogique, englobe également le niveau de difficulté de cette activité.

Le temps actif au travail, variable pourtant si peu exploitée parmi les recherches que nous avons recensées, a maintes fois démontré à travers des études expérimentales qu'elle contribuait de façon significative au succès scolaire de l'élève. Cette variable peut être manipulée par l'enseignant, à travers une planification bien ordonnée (selon les données de Kounin), mais est également fortement assujettie à la motivation de l'élève, tel que l'a rapporté Medley, Coker et Soar.

c) Changements observables dans le comportement de l'élève

La définition des changements observables dans le comportement de l'élève apportée par Dunkin et Biddle est la suivante: ce sont des changements que l'on peut observer chez l'élève en classe et qui vont permettre à un éventuel observateur de juger du succès ou de l'échec des efforts fournis par l'enseignant. Certaines recherches se sont même préoccupées, ajoutent-ils, de juger de la performance du maître d'après ce facteur. Nous sommes d'avis que cette sous-catégorie ne sert pas à clarifier le processus, mais à l'embrouiller un peu: de fait, nous croyons que suite aux comportements de l'enseignant et aux comportements de l'élève, lesquels constituent un processus complexe, en perpétuel mouvance, où de nombreux retours en arrière peuvent être nécessaires, nous pouvons parler de produit, lequel ne s'acquiert pas d'un coup, mais graduellement.

Variables de produit

La dernière catégorie de variables considérées par Dunkin et Biddle est dite de produit: elle englobe, tout simplement, les effets de l'apprentissage, tant immédiats qu'à long terme. En fait, nous l'avons spécifié sous la rubrique "compétence et performance", toutes les recherches sur l'efficacité de l'enseignement visaient l'atteinte d'un "produit" meilleur. Medley, Coker et Soar, préoccupés par l'évaluation de l'enseignant, ont bien su le dire: le succès de l'élève se traduit généralement en résultats et ces derniers peuvent être liés aux comportements de l'enseignant.

Cette comparaison des modèles présentant une classification de variables nous a permis de clarifier certains concepts afin de mettre en place notre propre modèle. Dans la section qui suit, nous soumettons au lecteur notre essai de classification.

3. Proposition d'un modèle

Au cours de notre analyse des travaux de chercheurs qui se sont intéressés à des groupements de variables liées à l'enseignement à la classe, nous avons reconnu certains facteurs comme étant des éléments à retenir, puisqu'ils apportaient un éclairage judicieux sur le modèle de Dunkin et Biddle. Par ailleurs, nous nous avons simplifié certaines parties du modèle pour mieux les clarifier, dans le dessein d'obtenir une vue d'ensemble réaliste des variables que nous considérons comme étant des sources d'influence sur le succès scolaire de l'élève.

La figure 5.1 (page suivante) illustre notre conception de l'enseignement à la classe. Sur la partie gauche du modèle, qui correspond au moment où l'élève s'apprête à entrer dans la classe (par exemple: début de l'année scolaire), se trouvent les variables de prédiction, soit: le contexte social, les caractéristiques de l'enseignant et les caractéristiques de l'élève. Nous avons rangé ces trois groupes de variables dans les critères de prédiction, parce qu'ils peuvent permettre de prédire, en quelque sorte, que certains facteurs exerceront une éventuelle influence sur l'atteinte des objectifs pédagogiques qui tracent le cheminement de l'élève.

Le contexte social représente les sources d'influence telles la famille, la communauté, la municipalité, l'influence politique ou industrielle. Il est possible,

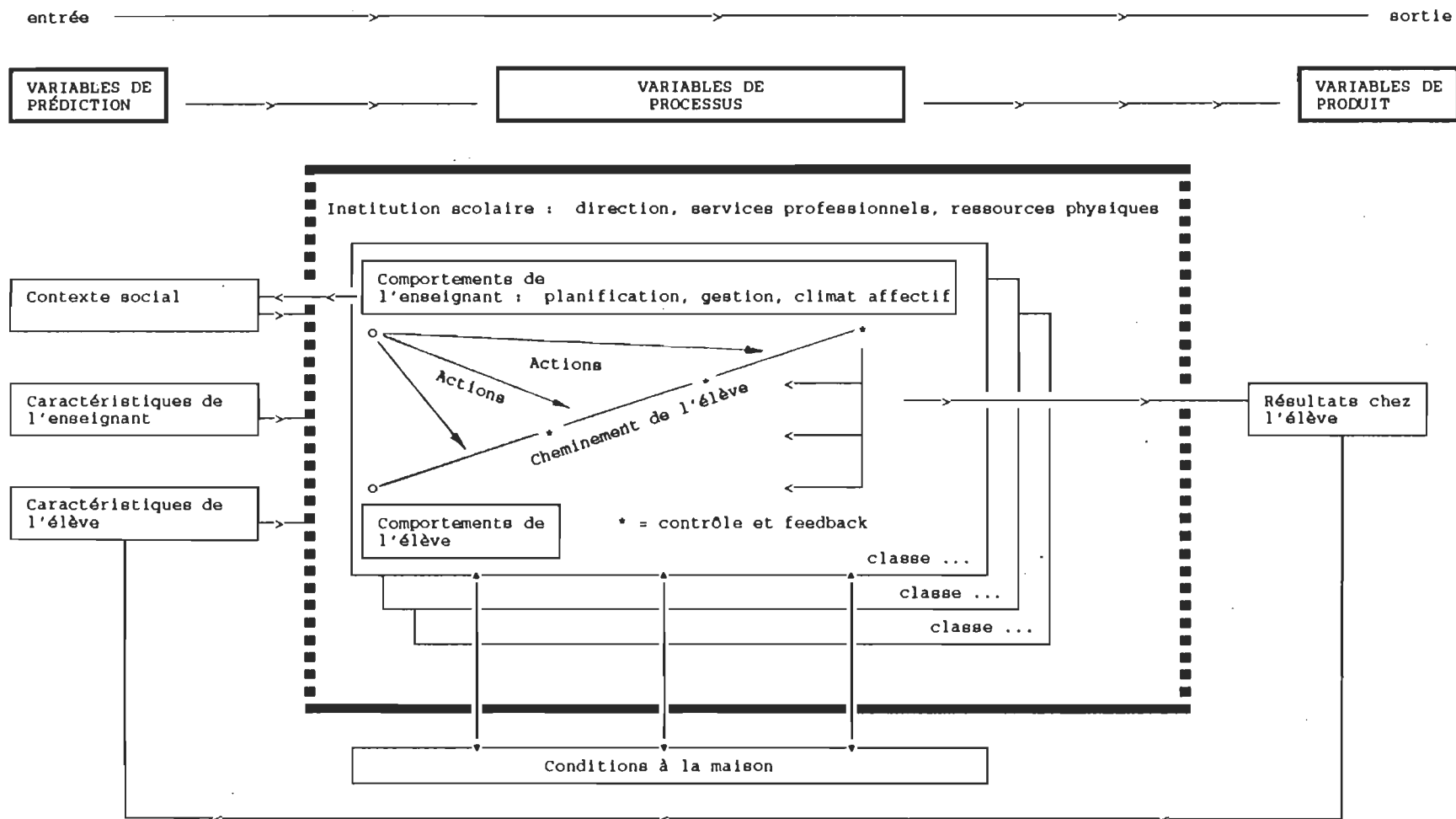


Figure 5.1 Modèle illustrant les variables d'enseignement à la classe

par exemple, que le contexte social d'un petit village où l'école primaire est considérée comme le noyau de la population permette à un enseignant de compter sur la participation de parents bénévoles pour mener adroitement certaines activités.

Les caractéristiques de l'enseignant englobent tant ses traits de caractères, que ses expériences de vie et professionnelles. On pourrait illustrer leur effet présomptif par les exemples suivants: on choisit un enseignant pour accueillir dans sa classe quelques élèves jugés "difficiles", lequel choix est justifié par l'expérience et la compétence reconnue de l'enseignant à gérer les comportements de ses élèves; ou encore, on choisit un enseignant de langue anglaise pour une classe d'anglais langue seconde avec l'idée de rendre les élèves capables d'utiliser cette langue à des fins utilitaires à la fin de l'année scolaire.

Les caractéristiques de l'élève concernent ses traits de caractères, ses expériences de vie et ce qu'il a acquis suite à l'enseignement qu'il a déjà reçu. Le lecteur remarquera qu'une flèche partant de la variable résultats de l'élève aboutit aux caractéristiques de l'élève. Les résultats scolaires à la sortie d'une classe représentent un ajout à la variable "caractéristiques de l'élève" pour une prochaine classe. De fait, c'est une condition d'acceptation, que l'élève ait obtenu des résultats académiques démontrant qu'il maîtrise les objectifs du niveau précédent. Ceci dit, les caractéristiques de l'élève permettent aussi de faire des prédictions: un enseignant, par exemple, qui sait que trois de ses élèves de 2e année du primaire sont des enfants qui reprennent les études de ce niveau pour la deuxième fois, peut (et doit) se préparer en conséquence, par exemple en prévoyant des activités

complémentaires. Une institution peut aussi former des classes homogènes, afin que les enseignants aient moins de difficultés à préparer les activités d'apprentissage.

Sous les variables de processus, la boîte constituée de bordures foncées représente l'institution. De fait, nous soutenons que l'enseignant n'est pas seul dans le processus d'enseigner, et qu'il doit être appuyé par la direction et différents services tels que l'orthopédagogie. L'aspect pointillé des bordures droite et gauche signifie que l'institution est "perméable" à l'influence de certaines variables de prédiction, et qu'elle est étroitement liée aux résultats qui persistent et que nous qualifions de variables de produit. Sous l'institution, nous avons placé les conditions à la maison, où les parents (ou encore tuteurs, gardiens ou autres) peuvent contribuer à soutenir les actions de l'enseignant sur le cheminement de l'élève, lequel devrait être l'apprentissage souhaité par le programme scolaire: par exemple, en supervisant les travaux hors-cours ou les traditionnels devoirs et leçons. Les flèches bi-directionnelles entre l'institution et les conditions à la maison indiquent que les deux s'influencent mutuellement.

Les boîtes intérieures représentent les classes successives que l'élève doit franchir au sein de l'institution. Au cœur de celles-ci, on trouve deux variables principales: les comportements de l'enseignant et les comportements de l'élève. Nous avons subdivisé les comportements de l'enseignant en trois aspects: la planification, la gestion et le climat affectif. Ce dernier, à notre avis, a trop souvent été mis de côté dans les travaux sur l'efficacité de l'enseignement. Un climat affectif positif peut contribuer à favoriser le succès scolaire des élèves de la clas-

se. La planification inclut la préparation à long terme (le cours) et à court terme (la leçon), ainsi que le choix des activités d'apprentissage, des méthodes et du matériel. La gestion est ici dite de classe et comprend, outre la divulgation du contenu, l'établissement des procédures, la discipline et l'évaluation. Les trois aspects, planification, gestion et climat affectif, sont directement influencés par les variables de prédiction.

Le lecteur remarquera qu'une flèche part de l'enseignant pour se diriger vers le contexte social. Par cela, nous avons voulu illustrer qu'il est normal que certaines interventions de l'enseignant responsable d'une classe modifient les idées et attitudes de la communauté ou des parents. Il se pourrait, par exemple, que l'enseignant ait une influence au niveau politique qui provoque des pressions au sein de l'institution.

Nous avons représenté les interventions pédagogiques de l'enseignant par des flèches qui marquent les "actions". Ces dernières désignent des "activités", des "efforts", des "interactions", des "influences", etc. Ces actions sont évidemment diversifiées et continues. Elles ont pour cible directe le cheminement de l'élève, en vue de l'obtention des résultats qui démontrent que les objectifs sont atteints. Les petites étoiles sur la ligne du cheminement sont des symboles qui illustrent qu'à différents moments, l'enseignant vérifie si les savoirs sont acquis et émet des feedback (évaluation, sanctions) qui, comme le démontrent les trois flèches qui tendent vers la gauche, représentent d'éventuels retours sur la matière suite à un contrôle qui en a fait surgir le besoin.

Enfin, les comportements de l'élève, qui sont directement influencés soit par ceux de l'enseignant, soit par l'activité en cours, permettent de mesurer l'atteinte des objectifs de cheminement. Une planification judicieuse, accompagnée d'une gestion habile et d'un climat affectif favorable, peut mettre en place des activités qui commandent à l'élève des comportements favorables à son cheminement.

À droite de la figure, soit à la sortie, les variables de produit comprennent tous les acquis de l'élève, tant à court qu'à long terme, et qui, le plus souvent, sont traduits en résultats académiques. Toutefois, le mot "résultats" tel qu'il apparaît sur le modèle comporte un sens plus vaste que la simple compilation de notes, et comprend différents types de capacités acquises: attitudes et connaissances théoriques.

Par ce modèle, nous avons voulu non seulement fournir le portrait de l'enseignement à la classe tel que nous le concevons, mais également exprimer toute la mouvance qui caractérise l'environnement tel qu'on le trouve dans les institutions scolaires, où l'apprentissage se fait de façon dynamique et graduelle.

Rappelons que le point de départ de cette classification a été le modèle proposé par les chercheurs Dunkin et Biddle, parce que considéré comme le plus complet: toute autre classification de variables proposée par l'un ou l'autre des auteurs retenus pour notre recherche pouvait facilement être insérée dans une des quatre grandes catégories amenées par Dunkin et Biddle.

Dans le présent chapitre, nous avons tenté de clarifier les variables d'enseignement à la classe, à l'aide de données issues des travaux de quelques chercheurs s'étant intéressés particulièrement à ce sujet de recherche. A partir de la première catégorie selon Dunkin et Biddle, les variables de prédiction, nous avons entrepris un travail de comparaison entre différents auteurs, dans le but d'enrichir notre connaissance de ce type de variables. Puis, nous avons fait de même avec les variables contextuelles, les variables de processus et les variables de produit. Suite à la clarification de chaque catégorie, nous avons proposé notre propre modèle, lequel correspond à notre vision des variables d'enseignement à la classe.

Nous sommes d'avis que cet essai de classification, issu d'une recherche théorique et exploratoire, pourrait constituer un modèle de base acceptable, parce qu'il permet de situer chaque variable dans un ensemble représentatif de la classe.

CONCLUSION

Le présent mémoire résulte d'une recherche de type exploratoire, qui s'intéressait particulièrement au domaine des variables d'enseignement à la classe. Les variables ont été présentées comme des facteurs qui influencent, plus ou moins directement, le succès scolaire de l'élève, parce qu'elles jouent un rôle sur l'enseignement et/ou sur l'apprentissage.

Le problème à l'origine de cet intérêt envers les variables d'enseignement à la classe est lié au fait que les classifications de variables proposées, bien que nombreuses, nous paraissaient incomplètes, parce que partielles: le modèle de Dunkin et Biddle, bien que datant de 1974, ne semblait pas avoir été dépassé, alors qu'il était encore perfectible. Précisons ici que nous avons tenté de conserver les forces de ce modèle et de ne pas trop nous en écarter: la raison en est que Dunkin et Biddle ont servi de support aux travaux de nombreux autres chercheurs, tels de Landsheere (1982) et Cruickshank (1991), et qu'il semble toujours considéré comme un modèle solide et valable.

En outre, il nous a semblé que les travaux de langue française sur le domaine particulier des variables étaient disparates et qu'une terminologie unifiée des principales catégories serait utile.

Ainsi, nous avons entrepris cette recherche avec comme principaux objectifs:

1) d'identifier et clarifier différentes variables d'enseignement qui ont été l'objet de recherche parce qu'elles ont un effet sur le succès scolaire de l'élève; 2) de comparer les catégorisations de variables relevées à travers les travaux de différents auteurs, afin d'en arriver à une classification unifiée des variables d'enseignement à la classe.

Rappelons que nous avons choisi la recherche exploratoire comme moyen d'obtenir cette vue d'ensemble, parce qu'il s'agit du type de recherche qui nous semblait le mieux correspondre à nos forces et faiblesses au moment où nous avons entrepris nos travaux: nous n'avions alors aucune expérience d'enseignement.

Notre première étape a été de considérer les travaux de quelques auteurs s'intéressant au domaine des variables d'enseignement: en tout, douze chercheurs ou équipes de chercheurs ont été retenus: l'année de parution de leurs résultats varie de 1974 à 1989. Le chapitre IV du présent document fait état de la vision de chacun quant aux variables d'enseignement à la classe.

Nous avons ensuite entrepris un travail de comparaison des différents modèles, afin de clarifier notre vision des catégories de variables étudiées. Au chapitre V, le lecteur a pu prendre connaissance de ce travail d'analyse, lequel nous a permis de proposer notre propre modèle: ce dernier illustre notre perception des variables d'enseignement à la classe, laquelle perception est teintée de la contribution de tous les chercheurs qui ont supporté nos travaux.

Nous souhaitons que notre modèle puisse servir de base à d'autres recherches, de nature expérimentale ou quasi-expérimentale, dont le centre d'intérêt sera l'enseignement à la classe. Un chercheur qui, par exemple, s'intéresserait au climat affectif pourrait utiliser ce modèle pour, d'une part, situer cette variable au sein du processus d'enseignement et pour, d'autre part, mieux situer sa problématique.

Nous croyons que l'étude des variables d'enseignement à la classe présentées dans ce modèle pourrait également aider tout intervenant du milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, à mieux considérer son rôle.

Enfin, précisons que, outre l'essai de classification présenté dans ce document, nous considérons qu'un important travail a été fait en termes de clarification de variables à travers différentes études, et que cette partie de notre recherche demeure à considérer pour qui s'intéresse à une variable en particulier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amato et al. (1989). "Can instructional variables be combined effectively to enhance learning achievement?", Canadian Journal of Education, 18, p. 351-385.
- Borich, G.D. (1977). The appraisal of teaching: Concepts and process, Massachusetts: Addison-Wesley Company.
- Brophy, J.E. et C.M. Evertson (1976). Learning from teaching: A developmental perspective, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Centra, J. et D. Potter (1980). "School and teacher effects", Review of Educational Research, (50), 2, p. 272-291.
- Clark, C.M. et P.L. Peterson (1986). "Teachers' thought process", Handbook of Research on Teaching, 3e éd., par M. C. Wittrock, New York: McMilland, p. 255-296.
- Contandriopoulos et al. (1990). Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Crahay, M. et D. Lafontaine (1986). L'art et la science de l'enseignement, Belgique: Editions Labor, coll. Éducation 2000.
- Cruickshank, D.R. (1990). Research that informs teachers and teacher educators, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
- Doyle, W. (1977). "Paradigm for research on teacher effectiveness", Review of Research in Education, (5), par L.S. Shulman, Istaha III: F.E. Peacock.
- Doyle, W. (1986). "Classroom organization and management", Handbook of Research on Teaching, 3e éd., par M. C. Wittrock, New York: McMilland, p. 392-425.
- Dunkin, M.J. et B.J. Biddle (1974). The study of teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fisher, C. et D. Berliner (1979). "Inquiry in research on classroom teaching and learning", Journal of Teacher Education, (30), 6, p. 43-46.

- Good T.L. et J.E. Brophy (1987). Looking in classrooms, 4e éd., New York: Harper and Row.
- Good T.L. et J.E. Brophy (1986). "School effects", Handbook of Research on Teaching, 3e éd., par M. C. Wittrock, New York: McMillan, p. 570-602.
- Good T.L. et J.E. Brophy (1986). "Teacher behavior and student achievement", Handbook of Research on Teaching, 3e éd., par M. C. Wittrock, New York: McMillan, p. 328-375.
- Legendre, R.D. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e éd., Montréal: Guérin.
- Macdonald, F. et P. Elias (1976). "A report on the result of phase II of the beginning teacher evaluation study", Journal of Teacher Education, (27), 4, p. 316-320.
- Medley, D.M. (1982). "Teacher effectiveness", Encyclopedia of Educational Research, 5e éd., New York: Free Press.
- Medley, D.M., R. Coker et R.S. Soar (1984). Mesurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach, New York and London: Longman.
- Milette, C. (1988). Analysis of the interaction between students, teacher, and materials in centre d'intérêt projects developed for technical-vocational school programs at the secondary school level in the province of Québec, thèse (Ph.D.), Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Mitzel, M.E. (1960). "Teacher effectiveness", Encyclopedia of Educational Research, 3e éd., New York: MacMillan.
- Morin, B. et M. Saint-Onge (1987). "Qu'est-ce que l'enseignement?", Prospectives, 23, (1), p. 38-45.
- Peterson, P.L. et H. Walberg (1979). Research on teaching: Concepts, findings and implications, Californie: McCutchan Publishing Corporation.
- Postic, M. (1989). Observation et formation des enseignants, 3e éd., Paris: Presses universitaires de France.
- Postic, M. (1974). Observation objective des comportements d'enseignants - Étude de comportements de professeurs de sciences, Lille, France: Service de production des thèses, Université de Lille.

- Prégent, R. (1990). La préparation d'un cours, Montréal: Éditions de l'École Polytechnique.
- Seltiz, C., I. S. Wrightsman et S. W. Cook (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal: Les Éditions HRW Ltée.
- Shulman, L.S. (1986). "Paradigms and research program in the study of teaching", Handbook of Research on Teaching, 3e éd., par M.C. Wittrock, New York: MacMilland.
- Walberg, H. (1984, mai) "Improving the productivity of America's schools", Educational Leadership, 41, p. 22-32